

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES INTERACTIONS ENTRE UNE ENSEIGNANTE ET DEUX DE SES ÉLÈVES
DANS UN CONTEXTE DE CLASSE SPÉCIALE.

DES ACTES DE LANGAGE AVEC DES ÉLÈVES AYANT UN TROUBLE DU SPECTRE DE
L'AUTISME ET/OU UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
ANDRÉA LAVIGNE

FÉVRIER 2014

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

La rédaction de ce mémoire et l'accomplissement de la démarche de recherche ont été possibles grâce à la collaboration de plusieurs personnes issues de différents milieux. Pour commencer, j'aimerais adresser mes remerciements à ma directrice de recherche Delphine Odier-Guedj qui m'a accompagnée tout au long de mon projet. Elle a su assurer un suivi étroit et personnalisé à chacune des étapes de la recherche et ses précieux conseils m'ont grandement aidée à progresser. En m'accueillant ainsi chaleureusement dans le monde de la recherche en éducation, elle a fortement contribué à l'évolution de ma compréhension générale des interactions sociales et des processus de recherche de type qualitatif. Plus important pour moi encore, elle a non seulement contribué à mon intérêt grandissant pour la recherche, mais à mon changement de regard sur la profession enseignante. Ensuite, toujours dans le milieu universitaire, j'aimerais remercier les deux correctrices de ma présentation d'avant-projet : Céline Chatenoud et Sophie Grossmann. Leurs commentaires m'ont aidée à préciser mon projet et à améliorer la structure de mon texte.

D'autre part, je souhaite remercier l'ensemble de l'équipe-école et la directrice d'établissement qui m'ont accueillie pour ce projet de recherche. Je remercie particulièrement l'enseignante de la classe qui a démontré une ouverture d'esprit remarquable au regard de cette recherche et de ma présence en classe sur une longue période. Les données recueillies n'auraient pu être aussi riches sans cette précieuse collaboration. Je tiens également à remercier tous les intervenants du groupe (éducatrices spécialisées, stagiaire, enseignants spécialistes, préposées aux élèves handicapés, etc.) et les partenaires qui ont contribué à ce projet.

En terminant, je tiens à remercier ma famille, mes collègues et amis qui m'ont

encouragée à poursuivre ce projet jusqu'à terme. Le Conseil de Recherche en Sciences Humaines du Canada (CRSH) a soutenu financièrement ce projet de maîtrise.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|------|
| REMERCIEMENTS..... | ii |
| LISTE DES FIGURES..... | viii |
| LISTE DES TABLEAUX..... | ix |
| LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES..... | xi |
| RÉSUMÉ..... | xii |
| INTRODUCTION..... | 1 |
| CHAPITRE I | |
| PROBLÉMATIQUE..... | 4 |
| 1.1 La politique éducative et les élèves ayant un handicap : le choix de l'intégration..... | 4 |
| 1.2 Les élèves ayant un TSA de plus en plus nombreux..... | 7 |
| 1.3 L'actualisation de la volonté politique : programmes de formation et interventions pédagogiques utilisant une conception behavioriste de l'apprentissage..... | 8 |
| 1.4 Des contradictions entre le programme de formation et les interventions pédagogiques et des enseignants peu formés..... | 11 |
| 1.5 Les actes de langage entre l'enseignant et l'élève ayant un TSA et leur rôle dans les apprentissages..... | 13 |
| CHAPITRE II | |
| CADRE CONCEPTUEL..... | 17 |
| 2.1 Langage, communication, interaction et actes de langage..... | 17 |
| 2.1.1 Le langage..... | 18 |
| 2.1.2 La communication..... | 21 |
| 2.1.3 L'interaction..... | 23 |
| 2.1.4 Les actes de langage..... | 27 |
| 2.2 Les troubles du spectre de l'autisme et la déficience intellectuelle..... | 34 |
| 2.2.1 Les troubles du spectre de l'autisme/troubles envahissants du développement..... | 34 |
| 2.2.2 La déficience intellectuelle..... | 38 |

| | | |
|--|--|----|
| 2.3 | La conception et la place du langage dans les approches et outils utilisés dans les troubles du spectre de l'autisme et/ou dans la déficience intellectuelle | 40 |
| 2.3.1 | L'Applied Behavioral Approach (ABA)..... | 42 |
| 2.3.2 | L'approche développementale TEACCH..... | 44 |
| 2.3.3 | Les approches basées sur les sphères motrices et sensorielles.. | 46 |
| 2.3.4 | Les approches basées sur la socialisation : les scénarios sociaux ou histoires sociales..... | 47 |
| 2.3.5 | Les systèmes de communication | 48 |
| 2.3.5.1 | Le système PECS | 48 |
| 2.3.5.2 | Les mains animées | 51 |
| CHAPITRE III | | |
| MÉTHODOLOGIE..... | | 53 |
| 3.1 | Le choix de l'approche..... | 53 |
| 3.2 | La posture de la chercheure..... | 56 |
| 3.3 | Les participants..... | 60 |
| 3.4 | Les modalités de collecte de données..... | 63 |
| 3.4.1 | Les outils de l'enseignant..... | 63 |
| 3.4.2 | Le carnet de notes..... | 64 |
| 3.4.3 | L'observation directe et participante..... | 66 |
| 3.4.5 | Le récit de pratique..... | 67 |
| 3.5..... | Le calendrier de la collecte de données..... | 69 |
| 3.6..... | Traitement des données..... | 69 |
| CHAPITRE IV | | |
| ANALYSE DES CONTEXTES INTERACTIFS..... | | 71 |
| 4.1 | Analyse générale des résultats..... | 71 |
| 4.2 | Le contexte de la classe dans l'école..... | 72 |
| 4.3 | Présence des intervenants et des élèves..... | 75 |
| 4.4 | Le fonctionnement de la classe..... | 77 |
| 4.4.1 | Les documents connexes..... | 77 |

| | | |
|-------------|--|-----|
| 4.4.2 | Horaire de la classe et contextes interactifs présents..... | 80 |
| 4.4.3 | Composantes des contextes interactifs..... | 85 |
| 4.4.5 | Les types de séquences d'interaction dans les contextes..... | 94 |
| 4.5 | Portrait des élèves..... | 102 |
| 4.5.1 | Noémie..... | 102 |
| 4.5.2 | Karl..... | 110 |
| CHAPITRE V | | |
| | ANALYSE DES ACTES DE LANGAGE..... | 122 |
| 5.1 | Noémie..... | 122 |
| 5.1.1 | Analyse générale des séquences d'interaction..... | 122 |
| 5.1.2 | La détente..... | 126 |
| 5.1.3 | Le dîner..... | 136 |
| 5.1.4 | La collation-partage..... | 142 |
| 5.1.5 | La stimulation sensorielle..... | 151 |
| 5.1.6 | Synthèse des analyses..... | 157 |
| 5.2 | Karl..... | 162 |
| 5.2.1 | Analyse générale des séquences d'interaction..... | 162 |
| 5.2.2 | La détente..... | 165 |
| 5.2.3 | Le dîner..... | 175 |
| 5.2.4 | La collation-partage..... | 181 |
| 5.2.5 | La stimulation sensorielle..... | 187 |
| 5.2.6 | Synthèse des analyses..... | 197 |
| CHAPITRE VI | | |
| | DISCUSSION..... | 202 |
| 6.1 | Variations du nombre et du type de séquences d'interaction..... | 202 |
| 6.2 | Contraintes des contextes, approches pédagogiques et outils utilisés... | 203 |
| 6.3 | Variation dans la production des actes de langage par les élèves et l'enseignante..... | 205 |
| 6.4 | Changement dans les tours de parole chez les intervenants..... | 207 |

| | | |
|-----|--|-----|
| 6.5 | Limites du projet de recherche..... | 208 |
| | CONCLUSION..... | 212 |
| | ANNEXE A | |
| | INFORMATION SUPPLÉMENTAIRE SUR LES TSA/TED ET LA D.I..... | 217 |
| | ANNEXE B | |
| | SCHÉMAS DE LA COMMUNICATION..... | 226 |
| | ANNEXE C | |
| | CALENDRIER DU DÉROULEMENT DE LA COLLECTE DE DONNÉES | 228 |
| | ANNEXE D | |
| | GUIDE DE TRANSCRIPTION..... | 229 |
| | ANNEXE E | |
| | AUTRES CONTEXTES INTERACTIFS..... | 230 |
| | APPENDICE A | |
| | EXEMPLES DE L'APPLICATION DE L'ABA..... | 240 |
| | APPENDICE B | |
| | EXEMPLES DE L'APPLICATION DE L'APPROCHE TEACCH..... | 242 |
| | APPENDICE C | |
| | LES APPROCHES BASÉES SUR LA SOCIALISATION : EXEMPLE DE SCÉNARIO SOCIAL..... | 243 |
| | APPENDICE D | |
| | EXEMPLES DE SYSTÈME DE COMMUNICATION..... | 244 |
| | RÉFÉRENCES..... | 245 |

LISTE DES FIGURES

| Figure | | Page |
|--------|---|------|
| 2.1 | Exemple de hiérarchisation des conversations..... | 30 |
| 4.1 | Environnement physique de la classe..... | 74 |
| 4.2 | Horaire de Noémie..... | 103 |

LISTE DES TABLEAUX

| Tableau | Page |
|--|------|
| 2.1 Actes de langage de scolarisation (actes de productions)..... | 33 |
| 2.2 Synthèse de l'utilisation des approches et outils en enseignement... | 41 |
| 3.1 Principaux participants à l'étude de cas..... | 62 |
| 4.1 Contextes d'interaction récurrents identifiés..... | 84 |
| 4.2 Composantes du contexte de la détente..... | 86 |
| 4.3 Composantes du contexte du dîner..... | 88 |
| 4.4 Composantes du contexte de la collation-partage..... | 90 |
| 4.5 Composantes du contexte de la stimulation sensorielle..... | 92 |
| 4.6 Critères de distinction des types de séquence d'interactions dans les contextes..... | 95 |
| 4.7 Type de séquences d'interaction selon le contexte pour quatre élèves du groupe..... | 100 |
| 5.1 Types de séquence d'interaction enseignante/Noémie par contexte. | 124 |
| 5.2 Séquence d'interaction 1 (Noémie)..... | 126 |
| 5.3 Séquence d'interaction 2 (Noémie)..... | 130 |
| 5.4 Séquence d'interaction 3 (Noémie)..... | 133 |
| 5.5 Séquence d'interaction 4 (Noémie)..... | 137 |
| 5.6 Séquence d'interaction 5 (Noémie)..... | 138 |
| 5.7 Séquence d'interaction 6 (Noémie)..... | 143 |
| 5.8 Séquence d'interaction 7 (Noémie)..... | 147 |
| 5.9 Séquence d'interaction 8 (Noémie)..... | 152 |
| 5.10 Actes de langage produits par Noémie selon le type de séquences d'interaction..... | 158 |
| 5.11 Actes de langage produits par Daphnée à l'endroit de Noémie selon le type de séquences d'interaction..... | 159 |

| | | |
|------|---|-----|
| 5.12 | Types de séquence d'interaction intervenant/Karl par contexte..... | 163 |
| 5.13 | Séquence d'interaction 1 (Karl)..... | 165 |
| 5.14 | Séquence d'interaction 2 (Karl)..... | 172 |
| 5.15 | Séquence d'interaction 3 (Karl)..... | 176 |
| 5.16 | Séquence d'interaction 4 (Karl)..... | 179 |
| 5.17 | Séquence d'interaction 5 (Karl)..... | 182 |
| 5.18 | Séquence d'interaction 6 (Karl)..... | 187 |
| 5.19 | Séquence d'interaction 7 (Karl)..... | 194 |
| 5.20 | Actes de langage produits par Karl selon le type de séquences d'interaction..... | 198 |
| 5.21 | Actes de langage produits par les intervenants à l'endroit de Karl selon le type de séquences d'interaction..... | 199 |

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

| | |
|---------|---|
| ABA | Applied Behavioral Analysis (Analyse appliquée du comportement) |
| APA | American Psychiatric Association |
| CRDI | Centre de Réadaptation en Déficience Intellectuelle |
| CRDITED | Centre de Réadaptation en Déficience Intellectuelle et en Troubles envahissants du développement |
| D.I. | Déficience intellectuelle |
| ICI | Intervention Comportementale Intensive |
| MELS | Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport |
| MEQ | Ministère de l'Éducation du Québec |
| MSSS | Ministère de la Santé et des Services sociaux |
| PECS | Picture Exchange Communication System (Système de communication d'échange d'images) |
| TDAH | Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité |
| TEACCH | Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children (Traitement et Éducation des enfants autistes ou ayant un trouble apparenté de la communication) |
| TED | Trouble Envahissant du Développement |
| TEDNS | Trouble Envahissant du Développement Non Spécifié |
| TSA | Trouble du Spectre de l'Autisme |

RÉSUMÉ

Cette recherche prend la forme d'une étude de cas qualitative de type exploratoire basée sur l'épistémologie de l'ethnographie de la communication. Elle vise à décrire les interactions entre un enseignant de classe spéciale et ses élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme et/ou une déficience intellectuelle.

Pour décrire en profondeur les interactions enseignant/élève en classe, la chercheuse a choisi d'analyser plus spécifiquement les actes de langage produits dans les temps scolaires (activités d'enseignement-apprentissage, période de dîner, routines et transitions, etc.). La typologie de Michèle Verdelhan-Bourgade (2002) comportant six catégories d'actes de langage a été retenue pour ce projet de recherche.

Cette recherche s'est effectuée auprès d'une enseignante de classe spéciale et de ses élèves (adolescents « non verbaux » présentant un TSA/D.I.), dont deux ont été retenus aux fins d'analyse. La chercheuse a recueilli les données en combinant plusieurs modalités : observation directe et participante, enregistrement sonore, enregistrement vidéo, carnet de notes, collecte de documents, entretien de type récit de pratique auprès de l'enseignante. La collecte des données s'est effectuée sur une période intensive de quatre mois (mars 2012 à juin 2012).

Les résultats démontrent que les deux élèves ayant des difficultés marquées sur le plan du langage ont pu produire et comprendre une grande variété d'actes de langage. Les productions de l'enseignante et des élèves variaient considérablement selon les contraintes des contextes interactifs, ceux-ci autorisant à certains moments des séquences d'interactions plus libres ou plus restreintes. Les composantes de ces contextes semblaient régies par les choix pédagogiques de l'enseignante, de l'équipe-école et plus largement par les approches en enseignement préconisées pour les élèves ayant un TSA/D.I.

Mots clés : Trouble du spectre de l'autisme, déficience intellectuelle, interaction, actes de langage, enseignant, élève

INTRODUCTION

La société occidentale prône actuellement l'ouverture et l'acceptation de tous, quel que soit leur statut social, leur origine ethnique ou encore, qu'ils soient en situation de handicap ou non. Le système scolaire québécois actuel reflète bien ce désir d'intégration sociale, malgré les embuches possibles pour y parvenir et les débats que ces questions soulèvent dans le milieu. Depuis une dizaine d'années environ, l'école se veut une école pour tous, une école de la réussite individuelle et du cheminement personnel (MELS, 2006). Les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage sont plus que jamais au cœur des préoccupations du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Cette catégorie d'élèves comprend entre autres les élèves handicapés dont la sphère langagière est sévèrement atteinte, parmi lesquels figurent ceux présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA), auparavant nommé trouble envahissant du développement (TED)¹. Ce groupe d'élèves nécessite de plus en plus d'investissements de la part du gouvernement, compte tenu de l'accroissement de la population touchée, mais aussi des caractéristiques particulières qui définissent leur trouble. Ces dernières sont une altération des interactions sociales et de la communication, ainsi que des intérêts restreints et des comportements répétitifs et stéréotypés (American Psychiatric Association, 2013).

Ces difficultés que vivent les enfants ayant un TSA touchent directement leurs apprentissages sur le plan scolaire, mais aussi sur le plan social. En classe, le langage et les interactions façonnent les échanges entre l'enseignant et les élèves par le biais de la réalisation même des activités, les exemples donnés par l'enseignant, la participation des élèves, mais plus encore à travers la relation qu'entretient

¹ Tout au long du texte, nous utiliserons les termes TSA et TED. Le terme TED sera utilisé lorsque nous citerons des recherches ayant été effectuées avant la publication du DSM-5 (APA, 2013)

l'enseignant avec ses élèves (Odier-Guedj, 2010). Compte tenu de l'importance des échanges dans l'enseignement-apprentissage et des difficultés spécifiques que rencontrent les élèves ayant un TSA, l'enseignant travaillant auprès de ces derniers ou d'autres élèves ayant toute autre problématique langagière grave voit leur travail d'enseignement complexifié.

En tant qu'enseignante œuvrant auprès de ces élèves, la chercheuse s'interroge sur les interactions qui se déroulent en classe. Ce projet de recherche est donc considéré comme une tentative de compréhension des interactions enseignant/élève insérées dans les différents contextes scolaires et de ce qui caractérise ces interactions dans leur forme, leur signification et leur dimension affective et personnelle. Afin de parvenir à une compréhension approfondie du phénomène, nous avons choisi de réaliser une étude de cas auprès d'une enseignante de classe spécialisée qui doit faire face à la réalité langagière de ses élèves dits non verbaux, ceux-ci présentant un TSA et/ou une déficience intellectuelle.

Le cadre de la recherche sera présenté dans les sections suivantes. Le problème des interactions en classe sera d'abord exposé dans la description du contexte actuel de l'enseignement aux élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme et une déficience intellectuelle, puis dans certaines contradictions existant entre autres dans les programmes de formation et les approches pédagogiques utilisées. Par la suite, la chercheuse fera mention des principaux concepts qui sous-tendent le problème de recherche, notamment le langage, la communication, l'interaction et les actes de langage, les TSA et la D.I., de même que les approches utilisées dans l'enseignement en classe. Un troisième chapitre détaillera les outils et la démarche méthodologique qui ont servi à la collecte des données et à leur analyse. Un quatrième chapitre présentera les résultats généraux liés aux contextes interactifs et aux participants

sélectionnés (deux cas d'élève), puis dans un cinquième chapitre, nous analyserons en détail les séquences d'interaction enseignant/élève. Enfin, nous conclurons après avoir discuté les résultats et avoir évoqué les limites de ce projet de recherche.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Afin de bien cerner la problématique énoncée par la chercheure, soit celle touchant l'interaction en classe spécialisée de l'enseignant et de son élève ayant un TSA et/ou une D.I., la présente section débutera par un bref rappel de l'historique de l'enseignement à ces élèves au Québec, tout en présentant quelques données qui permettront de constater l'augmentation de la clientèle scolaire visée par la présente recherche. Elle mettra ensuite en lien le contexte actuel de l'enseignement à ces élèves avec les contradictions que sous-tendent les programmes de formation, ainsi qu'avec le manque de formation des enseignants qui reçoivent ces élèves. Enfin, les difficultés des élèves sur le plan social seront mises en parallèle avec le rôle de l'enseignant qui guide ses élèves en classe dans divers contextes teintés par les approches d'enseignement qu'il utilise, ce qui nous permettra de bien comprendre l'importance que nous avons choisi d'accorder aux interactions qui s'y déroulent. Le problème qui nous intéresse alors sera énoncé spécifiquement.

1.1. La politique éducative et les élèves ayant un handicap : le choix de l'intégration

L'organisation du système scolaire québécois s'est profondément transformée depuis le milieu du XX^e siècle. Le premier grand changement est survenu avec la Révolution tranquille, par le biais du dépôt du rapport Parent en 1963. Dès lors, le gouvernement provincial a pris le contrôle des institutions scolaires et des programmes, assurant

ainsi leur plus grande uniformisation. L'éducation était donc dorénavant considérée comme une affaire d'État et aspirait à être accessible pour tous. Dans l'ensemble, le Québec a rempli son objectif principal à partir de la Réforme Parent, en élargissant l'accès à l'éducation jusqu'à l'université. Un autre défi de taille s'imposait cependant et demeure aujourd'hui, celui d'assurer la réussite du plus grand nombre et d'offrir une école pour tous, en tenant compte des différences individuelles (Dufour, 1997). C'est dans l'optique de cette différenciation individuelle que nous considérons les élèves-participants à cette étude de cas. Nous ne nous limitons pas à les considérer comme faisant partie d'un groupe ayant un handicap et des difficultés marquées sur le plan langagier. Ils sont d'abord vus comme des individus ayant leur personnalité propre et surtout, leur place à part entière dans l'interaction, en dépit de leurs caractéristiques langagières.

Dès 1964, la Commission Parent a recommandé que les institutions d'enseignement accueillent davantage les élèves dits en difficulté (provenant de la classe socioéconomique faible, des orphelinats, ou des institutions spécialisées). Cela dit, cette recommandation n'a pas été suffisante, puisqu'en 1976, le rapport Copex du Comité provincial de l'enfance inadaptée a accusé l'organisation scolaire de marginaliser ces élèves. Le ministère s'est alors penché sur l'inadaptation scolaire, dans le but de mieux la prévenir (Dufour, 1997). Cette reconnaissance a donné lieu à un mouvement touchant à l'ensemble du Québec, celui de la désinstitutionnalisation, qui a connu sa dernière phase au début des années 1980. Autrement dit, les individus présentant une maladie mentale ou un handicap sévère ont quitté les hôpitaux psychiatriques et ont réintégré la société, y compris les personnes ayant un trouble envahissant du développement, nouvellement connu sous l'appellation de trouble du spectre de l'autisme (American Psychiatric Association, 2013). Dans cette optique, l'État a promu les droits de l'individu et a stipulé, dans sa loi de l'instruction publique (1988), que toute personne handicapée avait droit à la scolarité de la maternelle (5

ans) jusqu'à 21 ans inclusivement. Par conséquent, la commission scolaire avait désormais le mandat d'offrir les services éducatifs dont l'élève handicapé avait besoin, soit en organisant les services elle-même, soit par le biais d'écoles privées spéciales, ou en créant un partenariat avec une autre commission scolaire. De plus, ces services éducatifs devaient être gratuits, au même titre que les services éducatifs dispensés aux élèves des écoles régulières (Proulx, 2009).

Ce travail d'adaptation de services a évolué davantage en 1999, quand le MEQ a publié sa Politique de l'adaptation scolaire. Il y était stipulé que la mission de l'école (instruire, socialiser et qualifier) devait être la même pour les personnes handicapées que pour les élèves non-handicapés. Cette politique, toujours en vigueur de nos jours, insiste sur la prévention, sur l'adaptation des services éducatifs et sur l'évaluation individuelle plutôt que comparative. De plus, la politique privilégie l'intégration des élèves handicapés dans les classes dites régulières/ordinaires, ainsi que la mise en place d'un partenariat entre la famille, la communauté et l'école, entre autres par le biais du plan d'intervention individualisé auquel chaque élève handicapé a maintenant droit de son entrée à l'école (4 ans) à la fin de son parcours (21 ans) (MEQ, 1999).

En vue d'actualiser cette politique, le ministère de l'Éducation attribue depuis l'année 2000 des codes aux élèves aux fins de déclaration des effectifs scolaires et d'attribution de financement remis aux commissions scolaires, puis aux écoles pour des services spécialisés. Précisément, le MELS attribue le code 50 aux élèves TED, les codes 23 et 24 aux élèves ayant respectivement une déficience intellectuelle moyenne ou profonde. Cette reconnaissance des élèves en difficulté comprend trois éléments essentiels : le diagnostic obligatoire; l'évaluation des incapacités et des limitations de l'individu au regard de ses apprentissages, de son autonomie et de sa

socialisation; le soutien dont il a besoin pour fonctionner dans le milieu scolaire. Subséquemment, un élève ayant reçu un diagnostic peut recevoir un soutien allant de quelques heures de services complémentaires par semaine à un service régulier, ou encore continu (MELS, 2007).

1.2. Les élèves ayant un TSA de plus en plus nombreux

Le contexte actuel de l'enseignement aux élèves ayant un TSA nous préoccupe particulièrement compte tenu du nombre d'élèves touchés. À l'heure actuelle au Québec, environ 12 000 personnes ont reçu ce diagnostic de trouble envahissant du développement et la population d'élèves âgés de 5 à 14 ans s'élève à 2494 élèves (MSSS, 2003). Par ailleurs, en 2006, la population provinciale présentant une déficience intellectuelle s'élevait à plus de 37 500 individus âgés de 5 ans et plus (OPHQ, 2011). Au Québec, les services éducatifs offerts dans les commissions scolaires privilégient le regroupement des élèves TSA en classe spéciale. À titre indicatif, 61% des élèves ayant un TED âgés de 4 et 17 ans étaient scolarisés en classe spéciale en 2008 (regroupement d'élèves selon des difficultés homogènes, hétérogènes ou écoles spécialisées), alors que 39% vivaient une forme d'intégration en classe ordinaire, avec un soutien ou une participation à une classe ressource (Noiseux, 2009). Même si des progrès en enseignement ont été accomplis et que cette problématique est nettement plus connue qu'il y a vingt ans, la recherche demeure essentielle pour améliorer l'enseignement aux élèves ayant un TED, d'autant plus que, contrairement à la déficience intellectuelle pour laquelle la prévalence est plutôt stable dans le temps, il y a chaque année dans la région métropolitaine une augmentation de cette clientèle scolaire. Le nombre de classes spéciales en croissance témoigne d'ailleurs de l'augmentation des besoins de ces élèves en matière de services éducatifs. Par exemple, alors que la Commission scolaire de Montréal

ouvrait sa première classe spéciale en milieu régulier pour enfants ayant un TED en 1989, elle compte aujourd'hui plus de 75 de ces classes (Autisme Montréal, 2011). Pour sa part, la Montérégie a vu son nombre d'élèves âgés de 4 à 17 ans ayant un TED augmenter de 23% de l'année scolaire 2006-2007 à l'année scolaire 2007-2008 (Noiseux, 2009) et cette croissance s'accroît chaque année. Cette augmentation a très certainement des répercussions importantes sur l'organisation des services et sur le travail des enseignants qui doivent adapter leur enseignement à ces élèves (utilisation de moyens de communication autres que le langage, structure différente de la classe, défis comportementaux).

1.3. L'actualisation de la volonté politique : programmes de formation et interventions pédagogiques utilisant une conception behavioriste de l'apprentissage

En dépit de sa Politique de l'adaptation scolaire et des progrès qu'elle implique pour les élèves handicapés, le ministère de l'Éducation est demeuré vague sur l'adaptation de l'enseignement à ces élèves. En ce qui a trait aux élèves ayant un TSA, le programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2006) s'applique à ceux-ci. Aucun programme particulier n'existe pour l'enseignement à ces élèves, qui peuvent aussi suivre les programmes destinés aux élèves ayant une déficience intellectuelle selon leurs propres capacités intellectuelles. Ainsi, les élèves ayant un TSA avec une déficience intellectuelle associée sont souvent mêlés aux élèves ayant seulement une déficience intellectuelle et ils bénéficient du même programme de formation. Cela pourrait facilement laisser croire qu'un programme adapté à la déficience intellectuelle peut aisément leur convenir. À l'inverse, on peut aussi laisser croire que les approches généralement utilisées dans les TSA ont un intérêt pour les élèves ayant seulement une déficience intellectuelle.

En l'absence d'orientations claires prescrites par le MELS sur les interventions pédagogiques spécialisées pour les élèves d'âge scolaire ayant un TSA, le système scolaire québécois, bien que proposant une approche éducative socioconstructiviste pour tous les élèves (Odier-Guedj, 2013, revue Express), privilégie aussi présentement des approches comportementales, telles que l'approche structurée TEACCH (Treatment of Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children) (Schopler, Reichler et Lansing, 2000) et des outils de communication tels que PECS (Picture Exchange Communication System) (Bondy, Frost; 1994). Ce système de communication permet essentiellement d'aider l'enfant à faire des demandes au moyen de pictogrammes, sans pour autant s'exprimer autrement. La structure grammaticale de la langue orale n'est pas respectée dans cette approche. (ex. « Je veux pomme ») et les situations de maintien de l'interaction (succession d'enchaînements des tours de parole en lien avec le thème de la conversation) y sont très peu fréquentes. L'adoption de tels principes vient d'une croyance selon laquelle les élèves ayant un TED ne seraient pas en mesure de bien réagir sur les plans sociaux et comportementaux si les informations qu'ils reçoivent sont denses et complexes. Une autre croyance répandue dans le milieu éducatif est celle affirmant que les élèves ayant un TSA n'apprennent que si l'on diminue l'interaction en classe et que les situations didactiques sont centrées sur la répétition des actions non verbales des élèves et sur la minimalisation des intervenants en classe. Dans ce cas, enseigner à ces élèves reviendrait à maintenir les interactions à leur forme utilitaire et à isoler les élèves dans leur relation à l'enseignant (Odier-Guedj, 2010). Pourtant, aucune recherche ne permet de déterminer la meilleure approche à utiliser selon le profil individualisé d'un élève ayant un TED (MSSS, 2003; Baghdadli, Noyer et Aussilloux; 2007). Malgré tout, plusieurs commissions scolaires, telles que la Commission scolaire de Montréal, font des choix en matière d'orientations pédagogiques et obligent les enseignants désireux de travailler auprès des élèves ayant un TSA à suivre une formation sur l'approche TEACCH. Conséquemment, dans plusieurs écoles spécialisées de la région métropolitaine, la

structure TEACCH est déjà bien ancrée et le nouvel enseignant est censé s'y intégrer, sans être amené à réfléchir plus largement sur les approches qu'il aimerait utiliser avec ses élèves. Il va sans dire que l'enseignant est alors placé dans une situation délicate. D'un côté, il sait devoir aider l'élève à progresser dans les sphères communicationnelle et interactionnelle, mais paradoxalement on lui demande d'appliquer une approche qui offre une interaction minimale qui prend une forme unique. La formulation de la demande (de l'élève ou de l'enseignant) et de sa réponse est en quelque sorte préconstruite par la séquence de pictogrammes qui limite la liberté dans la prise de parole). Cette approche entre en contradiction avec ce souci de progression dans la sphère interactionnelle. L'enseignant doit en quelque sorte renoncer de prime abord à certains apprentissages.

À la différence du MELS, le ministère de la Santé et des Services Sociaux du Québec a pris position devant l'urgence d'agir pour aider les enfants ayant un TED et de leur famille. En 2003, il a choisi d'offrir l'intervention comportementale intensive à tous les jeunes âgés de 2 à 5 ans ayant reçu un diagnostic de TED. L'ICI est inspiré de la méthode comportementale Lovaas ou « Applied Behavior Analysis » (Lovaas, 1987; voir appendice A). Celle-ci suppose une intervention individualisée en rapport un à un entre l'éducateur et l'enfant ayant un TED, la famille y étant également impliquée. Cette méthode vise à favoriser certains comportements et à en éliminer d'autres en utilisant le renforcement.

1.4. Des contradictions entre le programme de formation et les interventions pédagogiques et des enseignants peu formés

Pourtant, considéré dans son ensemble, le programme de formation de l'école québécoise préconise l'adaptation des situations d'apprentissage d'un individu à l'autre selon ses caractéristiques propres. Il défend aussi les apprentissages fonctionnels et qualifiants pour l'élève, afin de l'aider à résoudre des problèmes et à mieux intégrer la vie en société. En d'autres termes, la réussite scolaire n'y est plus simplement vue comme l'obtention d'un diplôme et d'un succès académique, mais comme l'amélioration de la compétence de l'individu à interagir dans différents contextes, lui permettant de se développer et de mieux comprendre le monde. Ainsi, selon ce nouveau programme, « l'idée de compétence dénote le souci d'initier dès l'école le développement d'habiletés complexes qui seront essentielles à l'adaptation ultérieure de l'individu à un environnement changeant. » (MELS, 2006, p. 4).

Au regard des troubles du spectre de l'autisme, il nous semble que les orientations du programme de formation de l'école québécoise mettent en lumière quelques contradictions. Tout d'abord, en considérant que les élèves ayant un TSA rencontrent des difficultés importantes au niveau de la communication et des interactions sociales (APA, 2013) et que l'enjeu majeur de leur éducation est justement cette adaptation à un environnement changeant et aux situations interactionnelles, il paraît impératif de placer le développement de l'interaction et du langage au cœur de leur curriculum scolaire, avant même de mettre l'accent sur les notions académiques et les approches dites structurées. Comme le souligne Odier-Guedj (2013, NRAIS), l'apprentissage se fait en classe par et dans le langage qui est omniprésent et par lequel se construisent les savoirs. Pourtant, pour l'enseignant de classe spécialisée qui désire remettre l'interaction au cœur de l'environnement de la classe, aucune suggestion ou

progression n'est proposée pour travailler ces compétences dans le cadre de situations d'enseignement-apprentissage. L'enseignant opte alors souvent pour une approche éducative (ABA, TEACCH, etc.) dans laquelle le langage et l'interaction avec l'élève auront une place d'emblée plus ou moins importante. Nous reviendrons sur ces approches dans le chapitre II.

Ensuite, le programme de formation prône le décloisonnement des disciplines, mais pour l'élève ayant un TED, il ne suffit pas de rendre les tâches complexes et multidisciplinaires pour rendre ses apprentissages plus fonctionnels, il faudrait au contraire mieux structurer les tâches et les apprentissages pour les intégrer explicitement peu à peu les uns avec les autres (Jordan et Powell, 1995). En ce sens, un programme adapté mettrait plutôt l'accent sur l'interaction de l'élève ayant un TSA et sur le développement de son autonomie, du moins dans les premières années de sa scolarité. Parallèlement, l'adaptation de l'enseignement nécessiterait une utilisation différente du langage de la part de l'enseignant, puisque l'enseignant doit continuellement compenser les difficultés de compréhension et de production orale de ses élèves en utilisant d'autres médias (repères visuels, dessins, utilisation des gestes, de l'ordinateur, etc.). Ces difficultés invitent également à revoir les modalités d'évaluation des élèves, qui passent beaucoup par l'écrit au Québec. Ces façons de faire se heurtent aussi aux difficultés motrices des élèves, pouvant apparaître dans les pratiques sportives autant que dans les activités nécessitant la motricité fine, comme la calligraphie (Jordan et Powell, 1995).

Outre le fait de devoir appliquer des programmes d'enseignement confrontés à des approches comportementales qui n'y correspondent pas, les enseignants de classes spécialisées regroupant des élèves ayant un TSA doivent composer avec un manque de formation initiale. En effet, ils ne reçoivent pas *à priori* de formation sur les

troubles envahissants du développement ou plus généralement sur l'interaction dans le cadre de leur baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale. Comme nous l'avons mentionné précédemment, la pédagogie interactionnelle auprès des élèves ayant un TSA n'est donc pas préconisée dans ces classes à l'heure actuelle au Québec. Parmi les universités francophones, seules l'Université de Sherbrooke et l'Université du Québec à Trois-Rivières offrent un cours optionnel sur les TED et seules l'Université de Sherbrooke, l'Université du Québec à Trois-Rivières et l'Université du Québec à Chicoutimi offrent un cours obligatoire ou optionnel sur le développement du langage chez l'enfant. Cette lacune au niveau de la formation des enseignants a comme conséquence la méconnaissance des différents types d'interventions pédagogiques possibles. Plusieurs jeunes enseignants débutants doivent ainsi s'organiser et piloter des activités pour leur classe regroupant des élèves ayant un TSA sans avoir la moindre connaissance sur ces handicaps. Ils appliquent dès lors bien souvent des méthodes comportementales sans se questionner plus largement sur les interactions vécues en classe, qui pourtant, tel que nous l'exposerons ci-bas, sont centrales dans l'apprentissage de l'élève et totalement indissociables du milieu de vie que constitue la classe.

1.5. Les actes de langage entre l'enseignant et l'élève ayant un TSA et leur rôle dans les apprentissages

Les enseignants demeurent des acteurs majeurs (avec la famille) dans le soutien au développement de l'enfant ayant un TSA, sur le plan académique, social ou encore sur le plan de l'autonomie. C'est l'enseignant qui met en place les situations d'enseignement-apprentissage et qui détermine, à l'intérieur de la classe, le déroulement des autres moments moins formels de la journée. Ainsi, au cours de la journée, l'enseignant par ses interventions s'adresse à l'enfant, entre autres par le

biais du langage. C'est dans les premières années de leur vie que les enfants voient leur langage oral se développer. Toutefois, comme mentionné précédemment, un certain nombre d'enfants ayant un trouble envahissant du développement partagent comme caractéristique leur difficulté à entrer en communication (Danon-Boileau, 2004; Lemay, 2004). Au début de leur scolarisation, cette difficulté se traduit chez ces enfants par une absence de langage, une façon agrammaticale de parler, ou par l'utilisation inappropriée d'un langage fluide (hors contexte). Certains de ces enfants ne développeront jamais pleinement leur langage ou seront qualifiés de « non verbaux », comme c'est le cas pour les élèves ciblés dans ce projet. Le langage adressé aux jeunes enfants et les répercussions de celui-ci sur le mode d'acquisition a été l'objet d'études dans divers champs: psychologie, psycholinguistique, acquisition du langage et il est reconnu que la qualité du langage adressé à l'enfant et les situations éducatives qui lui sont proposées ont un impact central sur ses futures réussites scolaires et sociales (Rondal, 1983; Cazden, 1983). Pour tout enfant, quelle que soit sa difficulté, le sens « naît dans l'interaction » (Simonpoli, 1991, p.5). En utilisant le langage dans l'interaction, l'enfant et l'enseignant agissent sur le contexte et sur l'autre, c'est-à-dire qu'ils utilisent les mots pour poser des actions : demander, remercier, manifester leur compréhension, parler d'un événement, émettre une hypothèse, répondre à une question, exprimer une émotion, etc. Cette manière d'agir en situation sociale avec les mots consiste en produire des « actes de langage ». Leur production par l'enseignant et leur interprétation par l'élève (et réciproquement) sont au cœur de tout système d'apprentissage. En ce sens, l'enseignant et l'apprenant émettent de part et d'autre une panoplie d'actes de langage qu'ils relient les uns aux autres et par lesquels ils co-construisent du sens dans l'interaction. Par le fait même, ils co-construisent du sens dans leurs savoirs (personnel, académique) à travers une expérience commune. Le choix de l'approche d'enseignement qui relie indirectement l'enseignant à son élève peut agir sur cette co-construction de savoir.

Cette étude s'inscrit donc dans ce contexte, d'un côté, par l'importance pour les élèves ayant un TSA de se développer par l'interaction, et de l'autre, par un flou institutionnel (plusieurs programmes et manque de réflexion sur les approches d'enseignement possibles) auquel se heurtent des approches culturellement prescrites qui mettent peu l'accent sur l'interaction. Compte tenu de cette situation complexe dans laquelle sont plongés les enseignants et les élèves ayant un TSA/D.I., comment s'y prennent-ils pour interagir les uns avec les autres? En d'autres termes, comment les interactions entre un enseignant et ses élèves ayant un TSA et/ou une D.I. se déroulent-elles en classe?

Pour répondre à cette question, il s'agit de s'intéresser aux interactions observées en classe dans toute leur dimension langagière, humaine et affective. Il y a donc lieu de cerner ces interactions bien ancrées dans leur contexte, de les décortiquer pour en connaître les composantes, puis de les analyser en profondeur. Dans cette perspective, une recherche de type exploratoire permet de mieux comprendre ces interactions entre les élèves ayant un TSA et/ou une déficience intellectuelle moyenne à sévère et des difficultés marquées sur le plan du langage dans le contexte de la classe spéciale, en les interprétant à l'aide du contexte. Cette étude des interactions s'inscrit dans un projet plus large conduit par Delphine Odier-Guedj qui consiste à identifier quelles approches éducatives les enseignants utilisent lorsqu'ils cherchent à stimuler le langage et la communication chez leurs élèves. Pour entreprendre l'ensemble de cette démarche de recherche, la chercheuse a dû accorder de l'importance à la subjectivité de l'enseignant et à sa propre subjectivité. Elle a également dû sélectionner une partie du concept très large qu'est l'interaction pour assurer la profondeur des analyses. À cet effet, nous verrons plus loin qu'elle a choisi de se pencher plus spécifiquement sur les actes de langage produits par l'enseignante et ses élèves.

Dans ces circonstances, une recherche exploratoire portant un nouveau regard sur les interactions en classe auprès des élèves ayant un TSA permettra d'attirer l'attention de la communauté scientifique et enseignante sur l'importance des interactions en classe et sur ce qui les caractérise dans différents contextes forgés par les approches d'enseignement choisies. L'étude des interactions en classe du point de vue de l'enseignement touche à la fois l'acquisition du langage et de la communication chez l'enfant (Brigodiot et Danon-Boileau, 2002; Sauvage, 2003; Van der Straten, 1991), les caractéristiques des TED (Motttron, 2004) et la pédagogie interactive (Hardy, 1999). Lorsque les enfants sont en difficulté sévère, la mise en place de situations pertinentes et interactionnelles demeure un réel défi dès lors que l'adulte doit s'adapter à un discours d'élève qu'il ne comprend pas immédiatement et/ou qu'il doit interpréter des mots non distincts. Force est de constater qu'en considérant que le langage est l'outil de travail principal de l'enseignant, il paraît évident que celui-ci doit se réinventer afin de pallier les difficultés de compréhension des élèves (Odier-Guedj, 2010). En outre, cette tentative de compréhension du phénomène permettra également un questionnement réflexif chez les enseignants concernés au sujet de leurs propres pratiques et de leurs croyances. Sur le plan social, cette recherche mettra en valeur le rôle majeur de l'enseignant et l'importance de ses interventions pour l'adaptation en société des individus ayant un TSA. En effet, l'intégration sociale d'un individu passe impérativement par les interactions qu'il a avec son milieu et sa capacité à communiquer. En ce sens, l'école détient un rôle clé dans l'apprentissage et l'intégration graduelle. Si la société tend de plus en plus vers une intégration de tous, il apparaît primordial de reconnaître comment les ressources mises en place et les systèmes choisis favorisent ou non cette intégration par le biais des interactions sociales.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Cette recherche met en jeu trois concepts centraux que sont les interactions (langage, communication, interaction, actes de langage), les troubles du spectre de l'autisme (définition, difficultés reliées) et la déficience intellectuelle, ainsi que les approches et les outils d'enseignement utilisés en classe auprès de ces élèves (TEACCH, les systèmes de communication, etc.). De manière plus précise, il s'agira, dans ce chapitre, de présenter le thème central de l'interaction comprenant surtout celui des actes de langage. Nous verrons par la suite quel lien il existe entre ce concept central et les troubles du spectre de l'autisme/déficience intellectuelle. Enfin, nous situerons la place de l'interaction dans les approches et outils d'enseignement répertoriés dans le milieu. Ce travail nous permettra de bien saisir l'enjeu de l'interprétation en contexte des actes de langage insérés dans les interactions des élèves avec leur enseignante.

2.1 Langage, communication, interaction et actes de langage

Tout d'abord, mentionnons que les notions de langage, de communication et d'interaction s'imbriquent les unes avec les autres. Ainsi, un sujet interagit et communique avec le langage et il transmet un message lorsqu'il interagit avec autrui. Prenons l'exemple d'un individu (L1) qui souhaite « bon anniversaire » à un proche (L2) dans une pièce qu'il a décorée pour l'occasion. Par le biais de ses mots (langage), L1 transmet un message à L2 (communication). Ce faisant, L1 et L2 sont en contact dans un environnement à un moment précis (contexte significatif), vivent

des émotions et se comprennent mutuellement (interaction). Ces trois concepts indissociables du langage, de la communication et de l'interaction seront décrits et liés les uns aux autres dans la présente section. Sera ensuite présenté le concept d'acte de langage, un concept à la base des conversations, dont l'utilisation dans ce projet permet l'étude en profondeur des interactions.

2.1.1 Le langage

Jérémi Sauvage (2003) décrit la langue comme étant un système de signes ayant trois parties distinctes, mais indissociables, qui sont le signifiant (vu et entendu; oral et lettres), le signifié (idée, concept auquel renvoie la chaîne sonore) et le référent (relation signifiant-signifié). Par exemple, lorsqu'on entend « maison » dans l'expression « on rentre à la maison », le signifiant correspond à la sonorité de l'expression (combinaison de phonèmes de la langue dans le mot). Simultanément, le signifié correspond au concept du mot « maison » qui nous renvoie à plusieurs images mentales qui traduisent ce qu'est une maison. Enfin, la relation signifiant-signifié nous permet de comprendre que l'on parle précisément d'une maison, en l'occurrence ici celle où vivent les interlocuteurs. Suivant cet exemple, apprendre à parler est plus que gérer des signes linguistiques au sens d'apprendre à prononcer des mots. Dès la naissance, l'enfant communique sans langage. Il « entre » dans le langage et non le contraire. Tous, adultes comme enfants, co-construisent la signification de la production de ce qu'ils disent et de ce qu'ils entendent. La mise en relation de la triade signifiant-signifié-référent nécessite une certaine maturité cognitive qui se développera progressivement chez l'enfant. Déjà, à l'âge de 5 mois, l'enfant est capable d'associer une production langagière à un contexte déterminé, ce qui témoigne de cette mise en lien. Plus tard, vers 9 mois, l'enfant s'intéresse aux étiquettes verbales (façon de nommer par exemple un objet), puisqu'il a

véritablement saisi la stabilité des séquences sonores et leur rôle dans le système de signe qu'est la langue (Sauvage, 2003). Ensuite, vers 1 an, l'enfant lie le langage verbal à la communication gestuelle en intégrant le pointage, une étape déterminante dans l'acquisition du langage (Bates, 1979; Brigaudiot et Danon-Boileau, 2002). Avant même l'explosion du vocabulaire généralement observable vers l'âge de 2 ans, l'enfant comprend beaucoup plus de mots qu'il n'est capable d'en produire. Il peut également comprendre des phrases simples, sans toutefois pouvoir les produire (Sauvage, 2003; Weitzman et Greenberg, 2008).

En somme, l'apprentissage de la langue chez l'enfant est à la fois un processus interne qui implique son investissement dans une activité mentale, et un processus externe par lequel l'adulte intervient pour répondre aux besoins affectifs, relationnels et situationnels dont a besoin l'enfant pour s'émanciper (Lentin, 1984). Le lien entre le développement du langage de l'enfant et l'investissement de sa cognition est encore aujourd'hui source de débat. Plusieurs théories coexistent donc à cet effet. Une première hypothèse suppose que le langage préexiste à la pensée, puisque le langage intérieur est jugé essentiel au développement cognitif (Pinker, 1994; Boysson-Bardies, 2003; Chomsky, 2012). Un second courant de pensée sous-tend plutôt le contraire, c'est-à-dire que le langage ne pourrait apparaître sans que l'individu ait atteint un certain niveau cognitif (Piaget, 1923, 1946 dans Sauvage, 2003). Enfin, une troisième théorie propose de lier le langage et la pensée en un tout, de sorte qu'ils se développent mutuellement simultanément (Vygotski, 1997). C'est d'ailleurs dans cette troisième perspective que la présente recherche a été abordée. Nous supposons donc que les adolescents ciblés, en dépit de leurs limitations cognitives, ont tous accès à une forme de langage en lien avec leur développement intellectuel. À cet égard, notons que le DSM-5 (APA, 2013) précise dans sa définition de la déficience intellectuelle sévère que les individus touchés utilisent des holophrases (phrases comportant un seul mot), parfois de courtes phrases. De plus, ils

utilisent les mots en élargissant leur sens, compte tenu de leur vocabulaire limité. Ils comprennent des phrases simples et la communication gestuelle. Conséquemment, la présence d'une déficience intellectuelle sévère chez les sujets participants n'a pas amené la chercheuse à écarter des productions langagières apparaissant dans les observations sous prétexte que celles-ci seraient d'emblée hors de la signification.

D'autre part, mentionnons que le langage a avant tout une fonction de communication d'un message, traduite par les conduites langagières. Son caractère social se concrétise par l'intermédiaire des échanges entre les individus. En outre, le langage détient aussi un rôle de représentation, puisque son utilisation permet à l'humain de se représenter une réalité absente en la remplaçant par les mots (Bronckart, 1977). Qu'advient-il en classe lorsque ce rôle de représentation ne peut être entièrement rempli, puisque l'enseignant s'y sent limité et qu'il s'efforce de demeurer dans un registre concret pour être mieux compris par l'enfant? De même, qu'arrive-t-il lorsque l'enfant possède des référents qui demeurent incohérents ou inaccessibles pour l'enseignant, par exemple lorsque ces référents se situent pour l'enfant dans le contexte initial d'apparition de l'objet ? (Brigaudiot et Danon-Boileau, 2002) C'est à travers ces difficultés que l'analyse des situations de communication et des interactions, impliquant plus que le langage produit, prennent tout leur sens.

Il paraît primordial de préciser que cette recherche de sens au-delà du langage mécanique sera au cœur du présent projet, car elle sera considérée autant du côté de l'enseignante ciblée que des élèves ayant un TSA et/ou une déficience intellectuelle, malgré leurs difficultés importantes au niveau de l'expression et de la compréhension du langage. Celui-ci sera abordé non pas d'un point de vue mécanique ou structuraliste (analyse de corpus écrits), mais du point de vue de la sociolinguistique, qui s'intéresse aux séquences d'énoncés du discours. Le contexte situationnel précis

devient dès lors le cadre d'analyse. La chercheuse suppose donc d'emblée que le sens est construit chez le locuteur et qu'il est reconstruit chez l'auditeur, à partir de ses propres valeurs référentielles et du contexte d'énonciation, qu'il s'agisse de l'enseignant, de l'élève ou de la chercheuse elle-même (Kerbrat-Orecchioni, 2006). Par le fait même, la chercheuse n'a pas pu fermer les yeux sur les ambiguïtés, les malentendus, les doubles sens, les non-dits, etc. qui font partie du langage en contexte (Bronckart, 1977) et par conséquent de l'analyse. Aucune forme d'énoncé produit n'est banalisée : les phrases syntaxiquement complètes, les onomatopées, les mots isolés, les phrases écholaliques², les productions non compréhensibles, etc., ont été étudiés (Brigaudiot et Danon-Boileau, 2002).

2.1.2 La communication

Selon Sauvage (2003), la communication comprend un émetteur qui transmet un message à un récepteur. Le but y est donc la transmission du message et il doit y avoir une intention de communiquer. Il existe plusieurs modèles de communication, dont celui de Shannon (1949) (voir annexe B), qui est un modèle linéaire de transmission d'informations verbales conscientes (Van der Straten, 1991). Dans ce modèle, la place de l'interlocuteur demeure minimale dans la construction et la réception du message. Un second modèle, celui de Jakobson (1963) présente la transmission du message qui nécessite un contact dans un contexte (Blanchet, 2000) (voir annexe B). Dans ce modèle, l'émetteur et le récepteur partagent un code unique. Pour bien des chercheurs, ce modèle ne met pas suffisamment l'accent sur le contexte. De plus, le code n'est maintenant plus reconnu comme exclusif entre deux locuteurs, même si ces derniers utilisent la même langue, et l'interprétation des locuteurs va bien au-delà

² Il s'agit de la répétition des paroles d'autrui ou d'enregistrement audiovisuel.

du décodage des mots contenus dans le message (Blanchet, 2000). C'est dans un troisième modèle, celui de Hymes (modèle S.P.E.A.K.I.N.G.), que l'on retrouve toutes les activités réalisées dans une compétence communicationnelle (voir annexe B). Sommairement, ce modèle fait mention du lieu et du moment de l'échange (« settings »), des « participants » (même si certains ne prennent pas la parole), des objectifs relatifs à l'intention de chacun et aux résultats (« ends »), des actes de langage (« acts »), de la tonalité émotive de l'échange (« keys »), des instruments de communication que sont la parole, l'écriture, les gestes, etc. (« instruments »), des normes régies par la vie en société (« norms »), ainsi que les types de discours utilisés (« genres ») (Blanchet, 2000).

Suivant ce dernier modèle, il en découle que la communication telle que conçue dans le présent projet ne se contraint plus à être unidirectionnelle, mais elle est plutôt enchevêtrée dans une conversation, dans laquelle deux individus coopèrent pour co-construire du sens. Elle s'inscrit alors plutôt dans une situation de communication qui comprend un contexte, un temps, un espace, etc. (Goffman, 1973). Lorsqu'une personne communique quelque chose à une autre personne à travers les pratiques discursives, elle transmet plus qu'un code et un sens univoque, elle laisse transparaître une réalité sociale, des valeurs, une identité personnelle et collective (Gumperz, 1989). En communiquant, tout individu s'exprime et est en contact avec l'autre (Van der Straten, 1991), que ce soit de manière intentionnelle ou non intentionnelle. Il en demeure qu'avec les élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme, l'enseignant ne peut pas automatiquement interpréter les propos de l'enfant en fonction des conventions sociales, puisque celles-ci peuvent constituer des difficultés liées aux TSA (APA, 2013). Qui plus est, rappelons que comme indiqué plus haut, les indices rattachant les productions langagières au contexte peuvent aussi être difficiles à déceler, autant pour l'élève que pour l'enseignant. Il devient alors

laborieux de distinguer ce qui relève de l'individu, des stéréotypes, des conventions apprises, etc. pour bien saisir un message ou un affect.

Quoi qu'il en soit, les dimensions affectives et symboliques du langage ne peuvent pas être écartées de ce projet. Ainsi, la chercheuse suppose de prime abord que les situations de communication observées et relatées s'inscrivent plus largement dans une relation singulière entre l'élève et l'enseignant, de même qu'entre ces derniers et la chercheuse. En ce sens, cette communication est intimement liée à l'apprentissage véhiculé, autant pour les savoirs qui se construisent grâce à l'enseignement en classe que ceux acquis au terme de cette recherche. Comme le mentionne Françoise Hatchuel (2005), un enseignant doit pressentir ce que ses élèves lui demandent, ce qu'ils lui communiquent de façon verbale ou non verbale. Pour ce faire, un travail de lien s'impose. En enseignant, il se relie inévitablement avec ses élèves par le biais de l'interaction qu'il a avec eux, mais aussi par ce qu'il leur prend et donne de lui-même, par ce qu'ils vivent ensemble et individuellement. Il en va de même pour la chercheuse qui vit aussi personnellement ces rapports aux autres en tant qu'être humain à travers une multitude d'interactions. Comme il sera expliqué dans la section suivante, celles-ci surviennent dans des cadres contextuels qui se modifient continuellement.

2.1.3 L'interaction

Tout d'abord, dans l'optique où cette recherche vise à regarder au-delà de la production mécanique du langage et du sens littéral des messages transmis dans la communication, l'interaction sera vue comme l'ensemble du cadre de co-construction de sens entre deux personnes. Selon Gumperz (1989), cette co-construction oscille

entre les schémas établis en société et leur modification permanente par les individus qui interagissent. Elle comprend donc à la fois un volet personnel créatif et une transmission du bagage culturel. En ce sens, chaque interaction façonne les rapports qu'un individu entretient avec l'autre, de même qu'avec lui-même.

Du point de vue schématique, l'interaction peut être divisée en trois temps distincts : l'ouverture, le corps de l'interaction et la clôture (Kerbrat-Orecchioni, 2006). En prenant l'exemple d'une interaction qui implique deux acteurs, ceux-ci doivent dans un premier temps s'y engager; chacun doit alors donner crédit à l'autre et le reconnaître comme interlocuteur potentiel. Les deux individus doivent également porter attention à l'interaction initiée. Sans engagement de la part des deux locuteurs, il n'y aura aucune possibilité d'interaction, puisqu'un individu initiera sans succès. Il existe plusieurs manières conventionnelles d'initier une conversation. Savoir initier adéquatement (obtenir l'attention de l'autre, l'interpeler, savoir conserver une certaine distance, etc.) est en soi un processus bien complexe, puisque cela requiert la compréhension de plusieurs conventions et indices contextuels. En outre, l'action d'initier sous-entend une intention chez le locuteur, ainsi qu'une affectivité liée à la relation qu'il a avec l'autre. Les gens adoptent différentes postures interactives selon leur interlocuteur, le contexte formel ou informel de la situation de communication, le lieu, etc. (Dolz, Schneuwly, de Pietro, 2009)

Dans un second temps, c'est dans le corps de l'interaction qu'il y aura réponse des locuteurs et relance. L'interaction sera maintenue à condition que les individus impliqués coopèrent et se réajustent pour ne pas rompre l'échange. Comme le décrit Kerbrat-Orecchioni (2001, p.2), « parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant. » La coopération et le réajustement des conduites deviennent compliqués dans la mesure où, comme dans l'initiation, les interactants doivent déceler et

interpréter les indices de contextualisation propres à la situation. Ces indices de contextualisation sont des indicateurs dans la conversation qui permettent aux locuteurs d'envisager des présupposés (Gumperz, 1989). Par exemple, le rythme utilisé, l'intonation, les gestes, les mimiques, les habits, les silences, etc. constituent des indices de contextualisation. Les interactants doivent donc gérer simultanément plusieurs paramètres linguistiques (mots utilisés, registre de langue, ton de la voix, etc.) et paralinguistiques (expressions faciales, pointage, position du corps, etc.) inhérents à l'interaction. De surcroît, les interlocuteurs doivent enchaîner adéquatement les tours de parole (parler au bon moment, interpréter les silences, reformuler, observer les regards de l'autre, repérer les interrogations, etc.) et bien saisir les opportunités d'expression en laissant de la place à l'autre. Somme toute, lorsque la saisie des indices de contextualisation et la gestion des tours de parole sont mal orchestrées, une rupture interactionnelle peut survenir. L'interaction peut se clore au moment où les deux interactants ne parviennent pas à s'ajuster l'un à l'autre, ou lorsqu'un des deux locuteurs y met explicitement fin en se distanciant généralement physiquement. Ce dernier temps de l'interaction peut prendre plusieurs formes et peut engendrer l'insatisfaction d'un locuteur dans le cas où celui-ci se serait senti incompris ou qu'il n'aurait pas eu la chance de faire suffisamment progresser son idée.

Au quotidien et dans les interactions vécues en classe, ce schéma de l'interaction n'est pas toujours respecté. De manière imagée, disons que plusieurs boucles interactionnelles comportant différents thèmes s'entament et s'entremêlent lorsque les locuteurs glissent vers un autre thème et ouvrent ainsi une nouvelle boucle renfermant de nouvelles idées. Il nous paraît cependant primordial de terminer les boucles d'interaction commencées en les reprenant au besoin pour les compléter, sans quoi un des locuteurs aura tendance à y revenir. Il est dès lors possible de supposer qu'en classe, un élève qui a de la difficulté à s'exprimer, peu importe son niveau

intellectuel, demeurera coincé dans une même boucle s'il n'a pas la chance de se rendre au bout de son idée; il y reviendra donc constamment et se montrera de plus en plus insistant. Le manque de temps, l'incompréhension d'un énoncé, l'impression d'introduction de thèmes hors contextes sont souvent des freins à l'achèvement des boucles interactives et peuvent engendrer des tensions importantes au sein de la classe.

Dans le cadre de ce projet, la chercheuse a observé les interactions et les a analysées d'après le schéma présenté ci-haut, en lien avec le contexte dans lequel elles se dérouleront, qu'elles paraissent incomplètes, ratées, réussies, subtiles, etc. Dans cet ordre d'idées, une attention particulière a d'abord été apportée aux ouvertures et aux clôtures conversationnelles, qui selon Gumperz, sont déterminantes lorsqu'il s'agit de comprendre la signification d'un échange dans son ensemble (Chauvier, 2011). Bien cerner l'ouverture et la clôture des conversations permet de découper les séquences interactionnelles entre l'enseignant et l'élève. Par la suite, la chercheuse a choisi d'analyser les séquences en décortiquant plus précisément l'enchaînement des actes de langage (actions posées sur l'autre et sur le contexte par l'utilisation des mots) produits par les interlocuteurs. Ce choix se justifie par le fait que les actes de langage sont au cœur des interactions, puisque c'est par leur biais que les participants agissent à la fois sur l'autre et sur le contexte. Qui plus est, on s'accorde pour dire que les actes de langage constituent l'unité minimale de la grammaire conversationnelle. Ainsi, leur étude en contexte revêt une importance encore plus cruciale que le découpage des mots, des phrases ou des expressions. Comprendre les actes de langage produits permet de cerner la dynamique et le sens de l'interaction verbale. (Kerbrat-Orecchioni, 2006) C'est par l'accomplissement de différents actes de langage que se concrétise toute la dimension symbolique et affective du langage et c'est par leur intermédiaire que l'on peut réellement observer la co-construction de sens entre les participants.

Somme toute, l'étude des actes de langage revêt dans la présente recherche une importance particulière puisque celle-ci permet à la chercheuse d'accéder à l'intention des interlocuteurs, en dépit de leurs difficultés à s'exprimer à l'aide du langage. C'est donc dire que les actes de langage doivent être analysés au-delà de la grammaticalité des phrases et de la justesse des mots employés, ce qui explique le très grand accent mis sur le contexte d'interaction dans cette recherche. En ce qui concerne plus particulièrement les actes de langage, la section suivante exposera brièvement leur théorie d'origine et ciblera plus précisément la typologie sur laquelle se base cette recherche pour des fins d'analyse.

2.1.4 Les actes de langage

Tout d'abord, rappelons que l'acte de langage « désigne en tout état de cause tout acte réalisé au moyen du langage. » (Kerbrat-Orecchioni, 2001, p.2) Le premier auteur à utiliser le terme « acte de langage » (« speech act »), aussi parfois traduit par « acte de discours » ou « acte de parole », est le philosophe anglais J. L. Austin. De ce fait, Austin est considéré comme le premier auteur à publier un ouvrage traitant des actes de langage. Cependant, tous s'entendent pour dire que bons nombres de courants philosophiques avaient déjà traité de l'art de faire grâce aux mots, ayant ainsi influencé l'auteur (Kerbrat-Orrechioni, 2001). Pour Austin, parler est une manière d'agir et les actes de langage produits se retrouvent dans le langage informel de tous les jours :

Et c'est précisément parce qu'elles sont ordinaires et courantes que les expressions du langage « ordinaire » sont précieuses : elles incarnent toutes les distinctions que les hommes ont jugé bon de faire, au cours des siècles, ainsi que les différents liens qu'ils ont été amenés à établir, par une expérience vécue, de génération en génération. (Austin, 1970, p. 13)

Cette manière d'agir sur le monde en parlant est observable chez les participants de cette recherche au sein de la classe. Nous présumons donc que bien que les sujets aient un handicap important, ils émettent eux aussi de multiples actes de langage lorsqu'ils s'adressent à l'adulte et font aussi des liens avec leur vécu, ils transmettent un certain bagage appris. Qui plus est, bien que l'adulte adapte son langage pour s'assurer d'une meilleure compréhension de l'élève, ses messages comportent toute une variété de subtilités, dont les répercussions sur la compréhension des sujets sont très intéressantes à étudier.

Examinons donc la définition des actes de langage. Pour Austin, les actes de langage peuvent se classer en trois catégories : l'acte locutoire (action de dire, acte posé dès que l'on parle), l'acte illocutoire (acte fait en disant quelque chose), ainsi que l'acte perlocutoire (acte exécuté indirectement par le fait d'avoir dit quelque chose). La distinction entre acte illocutoire et perlocutoire est cependant difficile à établir en contexte interactionnel. La théorie d'Austin aboutit finalement sur une classification des différents actes illocutoires, c'est-à-dire ayant une valeur d'action sur le monde. Il propose donc une classification des actes de langage en cinq catégories : les actes verdictifs (judiciaires : acquitter, décréter...), les actes exercitifs (jugement sur une conduite : condamner, pardonner...), les actes promissifs (en vue de l'adoption d'une conduite : promettre, jurer de...), les actes comportatifs (attitude envers une conduite antérieure : s'excuser, critiquer...), les actes expositifs (argumentation : nier, expliquer...) (Austin, 1970; Kerbrat-Orecchioni, 2001).

Plus tard, les travaux d'Austin ont été repris par J. R. Searle. Celui-ci apporte quelques nuances aux travaux d'Austin, notamment une modification dans la

classification en cinq actes, tentant ainsi de désambiguïser le verbe et l'acte illocutoire. Le verbe illocutoire est le verbe dans une langue donnée qui nomme les actes illocutoires. Par exemple, en français, « demander », « exiger », « ordonner » sont des verbes illocutoires qui évoquent un acte illocutoire directif. En ce qui a trait à l'acte illocutoire, Searle distingue cinq catégories : les assertifs (se prononcer sur comment sont les choses), les directifs (pour faire faire quelque chose à l'autre), les promissifs (s'engager pour le futur), les expressifs (exprimer son état psychologique), les déclaratifs (dont le contenu correspond au monde réel). De plus, Searle introduit la notion de valeur illocutoire, c'est-à-dire le volet de l'énoncé qui lui permet d'agir en acte. En guise d'exemple, prenons un énoncé donné : « il est tard. » Cet énoncé comporte un contenu propositionnel (sujet + prédicat + attribut; *tard* est ici l'attribut du sujet *il*) et une valeur illocutoire (question posée, expression d'un mécontentement, d'une inquiétude...). En somme, un acte de langage constitue l'addition du contenu propositionnel et de la valeur illocutoire, elle-même liée à l'intention du locuteur et au contexte (Searle, 1982).

Un autre aspect intéressant soulevé par Searle (1982) est celui des actes de langage indirects. En effet, l'auteur a souligné le fait que lorsque nous parlons, nous ne désirons pas nécessairement que l'auditeur comprenne le sens littéral de notre énoncé, mais bien l'intention que nous avons derrière, le sens que nous voulions y donner. L'analyse des actes de langage devient dès lors très complexe, puisque nous utilisons en parlant une panoplie d'expressions conventionnelles toutes faites, de métaphores, ou encore l'ironie. Parfois, il advient que la signification d'un énoncé soit le contraire de ce qui a été dit ou qu'il y ait un sens caché derrière les mots employés. Fréquemment, nous produisons plusieurs actes de langage par le biais d'un même énoncé. Kerbrat-Orecchioni résume bien cette manière de s'exprimer indirectement : « Quand dire c'est faire plusieurs choses à la fois [...] Quand dire, c'est faire une chose sous les apparences d'une autre. » (2001, p. 33)

Bien qu'ils constituent les bases de la théorie des actes de langage, les travaux d'Austin et Searle n'ont pas été réfléchis dans une perspective interactionniste. Par conséquent, les actes de langage y étaient plutôt traités isolément les uns par rapport aux autres. Or, comme mentionnés précédemment, ils doivent, dans le cadre de cette recherche, être remis dans leur contexte d'apparition et liés aux séquences d'interaction. Leur analyse se complexifie donc davantage, puisque l'interprétation d'un énoncé et sa traduction en acte(s) de langage dépendent de l'acte qui précède et de l'ensemble du contexte interactionnel, autant ce qui se passe en temps présent que ce qui s'est déroulé dans le passé. Pour pallier ce problème, le courant interactionniste a peaufiné la théorie des actes de langage, en proposant d'abord une hiérarchisation des conversations, qui peut se résumer selon le schéma suivant :

Figure 2.1

Exemple de hiérarchisation des conversations

| | | | |
|----|---|---|----------|
| L1 | - | <u>Salut!</u> | <i>i</i> |
| L2 | - | <u>Allô!</u> | <i>r</i> |
| L1 | - | <u>Qu'est-ce que tu fais ici?</u> | <i>i</i> |
| L2 | - | <u>J'étais venu m'acheter un café à côté.</u> | <i>r</i> |
| | | <u>Toi t'es chic habillé comme ça!</u> | <i>i</i> |
| L1 | - | <u>Ouais j'avais une présentation ce matin au bureau.</u> | <i>r</i> |
| | | ... | |

Dans ce schéma, chaque tour de parole représente une intervention, pouvant contenir un ou plusieurs actes de langage (chaque énoncé traduisant un acte de langage est ici souligné). Ces interventions peuvent être couplées. Il en résulte des échanges : généralement une intervention initiative (*i*) et une intervention réactive (*r*). Enfin, l'ensemble des échanges constitue la séquence d'interaction. Bien qu'elle ne soit pas explicitement présentée dans le chapitre de l'analyse (chapitre V), cette hiérarchisation a été utilisée pour décomposer les séquences d'interaction dans cette recherche et pour s'assurer d'interpréter adéquatement l'enchaînement des actes de langage.

De surcroît, toutes les productions verbales ont été considérées à l'intérieur des séquences et une grande place a été allouée au langage mimo-posturo-gestuel, qui a aussi été traduit en actes de langage. Ceci découle du fait que nous supposons que la communication gestuelle peut remplir trois rôles dans l'interprétation des actes de langage : aide à la compréhension d'un acte indirect, aide à la compréhension d'un acte direct pour le préciser ou le renforcer, prise en charge d'un plein rôle (substitution à la parole) (Kerbrat-Orecchioni, 2001).

Consécutivement au choix de considérer la communication gestuelle dans l'analyse, la chercheuse devait statuer de la typologie à utiliser dans le cadre de cette étude. Comme mentionnées précédemment, de nombreuses classifications ont été proposées depuis Austin et Searle et chacune d'elles possède ses particularités. Les deux aspects les plus importants à considérer dans le choix de la typologie pour l'étude sont les suivants : le contexte scolaire et les difficultés langagières des participants. Pour commencer, bien que la classe ciblée ne suive pas le programme régulier de formation de l'École québécoise, nous y retrouvons plusieurs caractéristiques liées à l'institution : horaire à respecter et routines de classe, autorité de l'enseignant,

exigences pour la réalisation des tâches scolaires, discipline dans la classe. Comme le mentionnent Thurler et Maulini (2007), les apprentissages en interaction sont indirectement régis par l'organisation du temps et de l'espace de la classe, plus largement organisée par l'école. Autrement dit, l'école, spécialisée ou non, revêt un contexte particulier qui oriente et teinte les interactions. Dans cet ordre d'idée, il est pertinent de sélectionner une typologie qui tient compte de ce contexte distinctif qu'est l'école. D'autre part, il est intéressant de considérer les typologies utilisées auprès de personnes ayant des difficultés sur le plan du langage.

Dans une recherche visant l'analyse des actes de langage, McConkey, Morris et Purcell (1999) ont observé des employés et les clients d'une ressource résidentielle pour adultes ayant une déficience intellectuelle. Ces auteurs ont répertorié neuf catégories d'actes de langage verbaux aux fins d'analyses (traduction libre) : questions, clarifications, question négative, demande de répétition, consigne, commentaire, négation, renforcement, inclassable. Ils ont aussi considéré cinq signes de communication non verbale (traduction libre) : geste, toucher, expression faciale, mouvement de tête, posture. Les catégories d'actes de langage utilisées par McConkey et *al.* sont à notre avis plus facilement repérables dans le langage ordinaire que celles proposées par Austin et Searle. Cependant, nous estimons qu'une ambiguïté demeure dans l'interprétation des signes non verbaux, qui ne sont pas analysés selon les neuf catégories proposées, mais séparément. De plus, aucune activité d'enseignement n'a été analysée dans la recherche de McConkey et *al.*

Pour pallier ce problème, la chercheuse s'est penchée sur une autre typologie intéressante, s'appliquant cette fois au contexte scolaire, utilisée particulièrement en classe de français de scolarisation. Ainsi, la classification proposée par Michèle Verdelhan-Bourgade (2002) a été retenue pour la présente recherche. Cette

classification a été conçue dans une perspective de clarté pédagogique plutôt que de rigueur linguistique. Son auteure soutient qu'elle est cependant suffisamment exhaustive pour englober les principaux actes de langage relevés en classe. De plus, un parallèle intéressant peut être établi entre le français de scolarisation, soit une langue au service des apprentissages à réaliser qui n'est pas maîtrisée par les élèves, et les difficultés langagières des participants de cette étude. Après tout, les élèves ciblés dans la recherche doivent réaliser des apprentissages dans une langue qui leur crée parfois des obstacles. De même, l'enseignante doit utiliser le langage sans être assurée de la compréhension de ses élèves. Le tableau 2.1 expose en six catégories les actes répertoriés par Verdelhan-Bourgade (2002, p. 166).

Tableau 2.1
Actes de langage de scolarisation (actes de productions)

| | |
|---------------------------------------|---|
| Actes sociaux | Saluer, remercier, s'excuser... |
| Actes de demande | Exprimer un besoin, demander un objet, demander une explication... |
| Actes d'expression du degré de savoir | Dire ce qu'on sait ou ce qu'on ne sait pas; manifester son incompréhension... |
| Actes d'expression de l'affectivité | Dire sa joie, sa contrariété; exprimer son désir... |
| Actes de réponse | Donner une information, une explication, justifier... |
| Actes de présentation des faits | Présenter un fait; formuler une hypothèse, annoncer un fait passé ou futur... |

En terminant, il est essentiel de déterminer le destinataire du message d'un locuteur lors de l'analyse des actes de langage produits. Dans le contexte de la classe, des conversations dyadiques (entre deux personnes), triadiques (entre trois personnes), ou incluant plus de trois participants ont lieu quotidiennement. Pour cette raison, il est

important de déceler l'intention du locuteur à l'aide des indices verbaux (prénom ou pronom employé), mais aussi à l'aide des signes paralinguistiques (orientation du regard, position du corps, gestes, ton de voix, etc.). Cela dit, André-Larochebouvy (1984) souligne le fait qu'une conversation dite triadique peut comporter des séquences d'échanges plus marquées entre deux participants. C'est donc dire que la dynamique se modifie entre les participants durant l'interaction, modifiant ainsi l'alternance des tours de parole. En définitive, identifier le/les destinataire(s) d'un acte de langage apporte des indices relatifs à la place de chaque participant dans l'interaction et plus largement, à la représentation qu'a l'enseignante-participante de l'interaction avec ses élèves.

Comme nous l'avons décrit dans la problématique, ces élèves ont des difficultés sur le plan de la communication et de l'interaction, en plus d'avoir des comportements répétitifs et des intérêts restreints. La prochaine section traitera des TED/TSA, notamment en les définissant et en exposant leurs principales caractéristiques, particulièrement au niveau du langage. Cette section sera complétée par un survol de la déficience intellectuelle, étant donné que ce concept fait partie du portrait des participants de ce projet.

2.2 Les troubles du spectre de l'autisme/TED et la déficience intellectuelle

2.2.1 Les troubles du spectre de l'autisme/troubles envahissants du développement

Avant même d'entamer la description des TSA/TED, il paraît primordial de mentionner que dans le cadre de cette recherche, ce ne sont pas les diagnostics précis de Noémie et Karl (deux élèves-participants) qui ont été mis à l'avant-plan, mais

plutôt leurs caractéristiques langagières, interactionnelles et surtout leur individualité et leur personnalité propre. C'est donc dire que les diagnostics de TSA, de déficience intellectuelle et de trouble de langage ont servi à sélectionner les participants, mais qu'ils n'ont que très peu été utilisés dans l'analyse des actes de langage. Ainsi, la chercheuse a mis l'accent sur l'élève qui interagit en contexte, sur ses conduites langagières et sur ses comportements qui font partie de l'interaction dans une situation de communication donnée. Néanmoins, nous croyons pertinent de décrire brièvement ce que sont les TSA et la D.I. et les répercussions de tels états sur les habiletés communicationnelles et interactionnelles. Ainsi, le lecteur pourra mieux comprendre les difficultés des participants, autant du côté des intervenants que des élèves. Des informations supplémentaires relatives aux TSA et à la D.I. sont disponibles en annexe A).

Tout d'abord, mentionnons que les troubles du spectre de l'autisme (TSA) étaient anciennement nommés troubles envahissants du développement (TED). En effet, l'American Psychiatric Association (APA) a modifié la nomenclature et le classement de ces troubles en 2013. Par conséquent, nous rappelons que nous utiliserons tout de même dans ce texte le terme «TED» pour rapporter certaines études ayant été publiées avant 2013.

Auparavant, les TED se divisaient en cinq troubles distincts : l'autisme, le syndrome d'Asperger, le trouble envahissant du développement non spécifié, le syndrome de Rett et le trouble désintégratif de l'enfance. Ces cinq troubles se distinguaient les uns des autres par leurs caractéristiques spécifiques et leur prévalence. Ainsi, le TED non spécifié avait le taux de prévalence le plus élevé avec 3-5 diagnostics par 1000 individus. L'autisme arrivait au second rang avec une prévalence de 1-2 par 1000 personnes (Mottron et Caron, 2010). De manière générale, les TED avaient une

prévalence de 60-70 pour 10 000 (Fombonne, 2005) et touchaient 4,3 garçons pour une fille (Fombonne & Chakrabarti, 2005; Fombonne, 2003, 2005). À titre indicatif, les autres troubles neurodéveloppementaux les plus répandus qui occasionnent des limitations cognitives chez les personnes atteintes sont entre autres le syndrome de l'alcoolisme fœtal et le syndrome de Down (trisomie 21). Ceux-ci ont respectivement une prévalence d'environ 20 sur 10 000 (0,2%) et 15 sur 10 000 (0,15%), alors que les troubles envahissants du développement touchent 0,6% de la population (Motttron, 2004). Dans la grande région de Montréal et ses banlieues, il y avait 8 000 personnes touchées par les TED (Autisme Montréal, 2011). Pour leur part, le TED non spécifié, le syndrome d'Asperger et l'autisme présentaient des critères diagnostics communs. Ceux-ci étaient : une déficience qualitative des interactions sociales, une déficience qualitative de la communication et une présence de comportements et intérêts répétitifs et stéréotypés. Qui plus est, ces signes devaient toucher ces trois piliers des TED et apparaître avant l'âge de 3 ans (American Psychiatric Association, 2004). À l'opposé, ces trois troubles se distinguaient également par certaines caractéristiques cliniques.

Consécutivement à la nouvelle appellation, les troubles du spectre de l'autisme ne désignent aujourd'hui plus le syndrome de Rett. Parallèlement, on ne distingue plus les quatre autres catégories (autisme, TED non spécifié, trouble désintégratif de l'enfance et syndrome d'Asperger). Somme toute, le trouble du spectre de l'autisme est plutôt envisagé comme un continuum, sur lequel se situeraient les individus selon le degré de sévérité de leur atteinte. Les deux premiers piliers (communication et interaction sociale) sont maintenant fusionnés en une seule catégorie et le diagnostic doit comprendre les trois éléments suivants de cette catégorie : déficit dans la réciprocité sociale et émotionnelle; déficit dans la communication non verbale; déficit dans le développement, le maintien et la compréhension des relations sociales. La seconde catégorie de critères diagnostiques est constituée des intérêts restreints et

comportements/activités répétitifs et stéréotypés. Le sujet doit rencontrer au moins deux des éléments de cette catégorie : mouvements, utilisation d'objets ou langage répétitifs et stéréotypés; manque de flexibilité au regard d'habitudes, de routines ou de comportements verbaux ou non verbaux; préoccupation anormale pour des intérêts (orientation et intensité de l'intérêt); hyper ou hyporéactivité face à des stimuli de l'environnement (sonores, visuels, odorants ou tactiles) (APA, 2013).

Ensuite, le diagnostic de TSA s'accompagne d'un complément d'information, entre autres lié au fonctionnement intellectuel et au développement du langage. On dit alors que l'individu présente un TSA avec ou sans déficience intellectuelle, ainsi qu'avec ou sans trouble de langage. Rappelons qu'auparavant, la présence d'un retard de langage servait entre autres à différencier l'autisme du syndrome d'Asperger. En tenant compte de cette formulation, nous pourrions soutenir que les élèves participant à cette étude ayant un diagnostic de TED ont un TSA avec déficience intellectuelle et trouble de langage associés.

Comme mentionnée précédemment, une autre nouveauté dans le processus de diagnostic du TSA est celle du continuum établi selon la sévérité du trouble, et ce en dépit du fonctionnement intellectuel et du langage. Plus précisément, l'APA propose trois niveaux en lien avec le besoin d'accompagnement de la personne ayant un TSA. Chaque niveau est décrit selon les deux nouveaux piliers de diagnostics (communication et interaction sociale, comportements, activités et intérêts restreints et stéréotypés). Ainsi, le premier niveau correspond à un besoin d'accompagnement sans lequel les difficultés sociales et comportementales sont apparentes et nuisent aux relations sociales. Le second niveau, quant à lui, nécessite un besoin d'accompagnement substantiel avec lequel les difficultés demeurent visibles et limitatives. Enfin, le troisième niveau induit un accompagnement très substantiel; les interactions y sont minimales et les comportements nuisent à toutes les sphères de fonctionnement.

2.2.2 La déficience intellectuelle

Rappelons d'abord que les élèves-participants à la présente étude de cas sont qualifiés de « non verbaux ». Pour certains, les professionnels de la santé soutiennent l'hypothèse de la présence de problèmes de santé mentale connexes. Plus précisément, l'ensemble des élèves du groupe-classe de l'enseignante partage comme caractéristique la déficience intellectuelle allant de moyenne à profonde. Cette section fera donc un survol de cette condition. Selon l'APA (2013), la déficience intellectuelle se caractérise par un déficit dans le fonctionnement intellectuel et adaptatif dans le domaine conceptuel, social et pratique. Les déficits doivent apparaître avant l'âge de 18 ans. Le déficit du fonctionnement intellectuel touche des activités telles que raisonner, résoudre des problèmes, planifier, juger, apprendre des notions académiques, etc., et est confirmé par la passation de tests standardisés. Parallèlement, le déficit du fonctionnement adaptatif peut apparaître dans les activités quotidiennes suivantes : communication, participation sociale, vie domestique. Il touche différents environnements : maison, école, travail, communauté (traduction libre, APA, 2013). Il est généralement admis qu'un résultat au test de quotient intellectuel inférieur à 70 indique possiblement une déficience intellectuelle. Cela dit, le jugement de l'évaluateur, combiné à l'évaluation du fonctionnement adaptatif du sujet, permet de statuer de la déficience intellectuelle. Le diagnostic de la D.I. est permanent et le niveau intellectuel demeure stable chez la personne, à moins qu'il y ait une perte des acquis explicable par un état de santé précaire ou une comorbidité associée. L'APA (2013) rapporte que le taux de prévalence est d'environ 1% de la population, mais les partenaires locaux œuvrant dans le domaine parlent plutôt de 3% (par exemple la Fondation québécoise de la déficience intellectuelle, 2012). Plus particulièrement, la prévalence de la D.I. sévère est d'environ 0,6%.

Il existe quatre niveaux répertoriés de déficience intellectuelle : légère, moyenne, sévère, profonde. Pour la présente étude de cas, la déficience moyenne et sévère seront décrites puisqu'elles correspondent au profil des participants. Au Québec, le MELS place les élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère dans la même catégorie. Les élèves inclus présentent un Q.I. situé entre 20-25 et 50-55 (MELS, 2007). En 2009-2010, 2968 élèves d'âge scolaire ayant ce diagnostic étaient répertoriés (MELS, 2010).

En premier lieu, l'individu présentant une D.I. moyenne (le cas de Noémie, qui a aussi un diagnostic de TED) parvient généralement à réaliser des apprentissages de niveau primaire, mais requiert du support pour leur application. Le langage verbal est principalement utilisé, mais demeure peu complexe au niveau de l'expression. La personne établit des relations amicales et parfois amoureuses dans ses loisirs, tout en ayant besoin de support dans la communication et la vie sociale. Elle demeure limitée dans sa prise de décision, mais fait preuve d'autonomie pour certains de ses soins personnels, malgré les petits rappels dont elle a parfois besoin (APA, 2013).

En second lieu, la D.I. sévère (le cas de Karl, sans TSA) se définit par une compréhension conceptuelle limitée en ce qui a trait à l'écrit, aux nombres, au temps, aux quantités et à l'argent. La personne ayant une D.I. sévère a besoin d'un soutien important pour résoudre des problèmes de la vie quotidienne et pour effectuer des apprentissages à long terme. Au niveau du langage, elle s'exprime généralement par des holophrases (phrases d'un mot), parfois par des phrases. Elle parle principalement des événements présents, comprend bien la communication gestuelle et prend plaisir à interagir avec sa famille et les personnes familières. Enfin, elle a besoin d'accompagnement pour toutes les activités de la vie quotidienne et doit être supervisée en tout temps (APA, 2013).

Les principales caractéristiques générales des TSA et de la déficience intellectuelle ayant été établies, il importe d'examiner plus spécifiquement les répercussions possibles au niveau du langage. Une section portant sur le langage chez ces personnes se trouve donc en annexe A. Des liens entre les difficultés des élèves-participants et ces bases théoriques seront explicités dans les chapitres IV et V. Ces liens permettent de saisir l'interprétation que fait l'enseignante des productions de ses élèves et ultimement, de mieux comprendre les interactions en contexte. Étant donné que, les difficultés de communication et d'interaction de l'élève perturbent considérablement l'ensemble des situations d'apprentissage vécues dans le temps scolaire, de même que la relation entre l'élève et l'enseignant, il importe de ne pas sous-estimer les interactions qui se déroulent en classe, aussi courtes ou bénignes semblent-elles. Celles-ci s'inscrivent bien souvent dans des situations d'enseignement-apprentissage guidées par des approches et des outils préconisés par le milieu spécialisé. La section suivante fait l'inventaire des approches et outils principalement utilisés dans la classe ciblée dans cette étude.

2.3. La conception et la place du langage dans les approches et outils utilisés dans les troubles du spectre de l'autisme et/ou dans la déficience intellectuelle

Les méthodes d'enseignement destinées spécialement aux élèves ayant un TSA et/ou une déficience intellectuelle sont nombreuses et diversifiées. Les méthodes les plus utilisées dans la classe de Daphnée sont sommairement présentées dans le tableau 2.2. Cette classe, tout comme de nombreuses classes au Québec, combine plusieurs approches et outils. Il importe de bien cerner l'épistémologie que sous-tend chacune d'entre elles en lien avec le langage et la communication. En effet, certaines s'inspirent de l'approche comportementale, alors que d'autres sont d'inspiration interactionniste ou psychomotrice. Somme toute, le rapport au langage et son

utilisation sont bien différents selon l'approche d'enseignement choisie; ce constat permettra ultérieurement de mieux contextualiser les interactions pouvant être vécues en classe spécialisée.

Tableau 2.2

Synthèse de l'utilisation des approches et outils en enseignement

| | | Objectif(s) | Place du langage | Application(s) |
|---------------------------------|---|---|------------------|--|
| Approches | TEACCH | Structurer l'environnement d'apprentissage Développer l'autonomie | minimale | Structure de la classe Travail autonome Enseignement individuel |
| | Basées sur les sphères sensorielle et motrice | Assurer le bien-être physique Développer des habiletés motrices Se détendre | secondaire | Stimulation sensorielle Périodes de motricité Application de massages/pressions prescrits Matériel spécialisé |
| | Scénario social | Comprendre les situations sociales Développer ses habiletés sociales | secondaire | Rappel du comportement à adopter (occasionnel) |
| Outils/système de communication | PECS | Développer les habiletés de communication | stéréotypée | Activité de la collation-partage Demandes ponctuelles des élèves |
| | Mains animées | Faciliter la communication | maximale | Utilisation générale quotidienne (accompagne le langage) |

Bien que l'approche TEACCH et les approches basées sur les sphères sensorielles et motrices soient davantage respectivement réservées à des contextes d'enseignement-apprentissage précis que sont l'enseignement/travail individuel et la période de stimulation sensorielle, ces approches inspirent l'ensemble du fonctionnement de la classe. Par exemple, l'influence de l'approche TEACCH dans laquelle les interactions sont minimisées est visible dans la division des aires de la classe, dans les horaires des élèves, dans les indices verbaux (souvent un mot-clé) donnés pour orienter les élèves (Mesibov, 1995). Pour sa part, l'influence de l'approche basée sur la sphère sensorielle et motrice qui vise à agir sur le bien-être physique de l'élève par le biais du corps (l'interaction y est très secondaire) transparaît dans les périodes d'activités physiques quotidiennes, dans les prescriptions sensorielles que reçoivent les élèves, dans le matériel qu'on retrouve dans la classe (voir section 2.3.3). Du côté des outils de communication, l'influence de la bande PECS qui cible les actes de langage de demande dans l'interaction se perçoit dans l'exigence de la formulation adéquate des demandes des élèves (Bondy et Frost, 1994). En revanche, l'utilisation des mains animées est observée tout au long d'une journée en classe, puisque ce système sert à accompagner les mots et donc, est partie intégrante des interactions (Demers, Deschênes et Dugas, 1994). Enfin, les quelques scénarios sociaux observés visaient essentiellement la régulation des comportements dans les situations sociales et se substituaient en quelque sorte aux explications verbales.

2.3.1 L'applied Behavioral Analysis (ABA)

Cette approche vise à la fois le développement des capacités cognitives, psychomotrices et sociales de l'enfant et tente essentiellement d'enrayer les comportements aberrants en les remplaçant par des comportements socialement acceptés. Le programme ABA, surtout popularisé par Lovaas (1987), provient de la

théorie de l'apprentissage de Skinner. Autrement dit, l'intervenant utilise le conditionnement opérant, c'est-à-dire qu'il renforce les comportements adéquats et punit ou ignore les comportements indésirables. Le type de renforcement peut être extérieur à l'enfant et prédéterminé par l'intervenant, comme une gâterie alimentaire ou un jouet aimé, ou encore être choisi par l'enfant et être de nature relationnelle, comme l'est par exemple un jeu de chatouilles entre l'intervenant et l'enfant (Baghdadli et *al*, 2007). Dans la classe observée, l'enseignante donnait un renforçateur alimentaire ou social suite à une belle période de travail individuel.

Ce type de programme implique un investissement intensif de temps de la part de l'éducateur, de l'enfant et du parent (plusieurs heures par semaine et des séances variant entre 3 heures et 7 heures par jour). Il est destiné aux jeunes enfants en vue de les préparer au milieu scolaire. Concrètement, il s'agit d'abord de bien analyser le comportement de l'individu ayant un TED afin de voir ce qui pourrait causer les signes indésirables, afin d'éviter que ceux-ci réapparaissent. L'apprentissage se fait par la suite par essais distincts, c'est-à-dire que l'intervenant présente séquentiellement des stimuli à l'enfant qui y répond (voir appendice A). Il est ensuite récompensé, ignoré ou puni pour sa réponse. Le programme débute par l'apprentissage de compétences en imitation (langage, gestes, etc.), afin que l'enfant puisse posséder les bases requises pour le jeu. La socialisation est enseignée dans un second temps (Baghdadli et *al*, 2007). Dans le cadre de la présente recherche, on pouvait observer la séquence stimulus/exigence de l'adulte – réponse de l'élève – récompense principalement lors de la période de collation-partage.

Comme mentionnée précédemment, l'intervention comportementale intensive, basée sur l'ABA, est actuellement offerte aux familles d'enfants 0-5 ans qui viennent de recevoir un diagnostic de TED. La finalité du programme québécois est l'intégration

des enfants ayant un TED à un milieu de garde régulier ou à une classe régulière en milieu scolaire (MSSS, 2003). Malgré la bonne volonté du MSSS d'offrir ce programme intensif à toutes les familles dans le besoin à raison de 20 heures par semaine, les services comptabilisaient plutôt en moyenne 13,7 heures par semaine par famille en 2007 selon une étude (Mercier, Boyer et Langlois; 2010) présentée à la Fédération québécoise des CRDITED. Ce nombre d'heures hebdomadaire moyen par enfant ne cesse de diminuer depuis 2005 et les listes d'attente demeurent longues pour accéder aux services. De plus, ce rapport mentionne que les enfants entreprennent généralement le programme plus tardivement que prévu (3 ans et 10 mois en moyenne) et que le programme peut perdre ainsi en efficacité (interventions moins intensives dans le temps et moins précoces). De plus, la transition entre le programme ICI et le milieu scolaire marque une rupture, puisque l'enseignant de préscolaire (classe spéciale) accueille cinq élèves ou plus dans sa classe et son travail n'est appuyé que par un seul éducateur. Par conséquent, un programme d'enseignement basé sur l'ABA, nécessitant des sessions intensives et un ratio enseignant-élève de 1 : 1, est tout simplement impossible à mettre en place.

2.3.2 L'approche développementale TEACCH

De manière générale, disons que la structure de la classe de l'enseignante (Daphnée) est d'inspiration TEACCH (division des sections de la classe, horaire pour certains élèves, enseignement individuel, travail autonome). Cette approche fondée par Schopler aux États-Unis est sans doute la plus répandue en Amérique du Nord. Très utilisée au Québec dans les classes primaires et secondaires, elle est basée principalement sur l'enseignement structuré, c'est-à-dire sur la structure du temps (horaire visuel de la journée ou de ce qui vient après une période d'activité; Noémie possède un horaire), de l'espace (délimitation de coins dans la classe, marqués par des

mots étiquettes, des images ou des couleurs, etc.; aires de travail, aire de jeux dans la classe observée) et du travail (tâches scolaires à réaliser, découpage des activités en séquences, consignes visuelles et matériel distribué, etc.; paniers de travail observés dans la classe à l'étude). Des images, photos, mots étiquettes, objets réels sont d'ailleurs utilisés pour structurer ces dimensions (voir appendice B).

Selon cette approche, l'enfant est souvent assis face au mur pour travailler et légèrement isolé pour restreindre au maximum les distractions (configuration observée dans la classe de Daphnée). La classe y est divisée de sorte que l'enfant puisse comprendre qu'en un lieu donné, son enseignant a telle attente envers lui. L'enseignant pilote des séances d'enseignement individualisé à l'élève pour lui apprendre à réaliser certaines tâches, qu'il réinvestira par la suite dans la zone de travail autonome. L'enseignant est appelé à réduire au maximum les consignes verbales et à simplifier son langage pour s'assurer de la compréhension de l'élève. Les directives explicites sont utilisées lors de l'enseignement, de même que les incitations. Celles-ci peuvent être verbales, gestuelles (pointer ou prendre la main de l'élève pour lui montrer comment faire quelque chose). Parallèlement, l'enseignant est amené à découvrir ce qui pourrait motiver l'enfant à effectuer son travail (renforcement) (Mesibov, 1995). Spécifions que lors des semaines d'observation, la fréquence des séances d'enseignement individuel et de travail autonome était au plus de deux fois par semaine.

Ultimement, cette approche vise à rendre l'adulte autiste autonome en société. À la base, l'implication de la famille est nécessaire pour que cette approche soit instaurée à la fois à l'école et à la maison (Schopler *et al.*, 2000). Cela dit, au Québec, outre les rencontres relatives aux plans d'interventions ou parfois entre les éducateurs des CRDI et les enseignants, peu de continuité s'opère entre les pratiques de la maison et

de l'école en matière d'intervention. Enfin, mentionnons que le programme TEACCH est basé sur l'outil d'évaluation PEP-R (ou Profil psychoéducatif révisé, traduit en français) (Schopler, 1994), qui fait état des principales aptitudes en développement. Comme ce projet de recherche adopte une épistémologie basée sur l'ethnographie de la communication (immersion dans le milieu de la classe et observation du phénomène des interactions enseignant/élève), nous porterons un regard sur le langage et la communication qu'on retrouve dans cette classe basée en partie sur cette approche dite développementale.

2.3.3 Les approches basées sur les sphères motrices et sensorielles

Malgré le fait qu'ils ne figuraient pas parmi les critères diagnostics des troubles envahissants du développement, les problèmes sensoriels sont omniprésents dans l'autisme. Ils se traduisent maintenant dans un des critères diagnostic des TSA (APA, 2013). Ils se manifestent notamment par des réactions exagérées ou par une sous-réactivité de l'individu à des stimuli provenant de l'environnement (température, odeur, goût, bruit, luminosité, etc.). Les problèmes de natures proprioceptives (sensibilité musculaire), kinesthésiques (mouvement des parties du corps) ou vestibulaires (place du corps dans l'espace, équilibre) peuvent de surcroît entraîner l'autostimulation chez le sujet. En d'autres termes, ces déséquilibres peuvent occasionner chez l'enfant une recherche de sensations (tourner sur lui-même, sautiller, regarder dans un miroir, etc.) ou encore l'évitement de situations trop stimulantes et agressantes pour lui (bruits dans un gymnase, regroupement de gens, texture ou goût dérangeant des aliments, etc.) (Rogé, 2003).

Comme les désordres sensoriels et les difficultés motrices sont bien reconnus au Québec, un partenariat est souvent créé entre les ergothérapeutes, la famille et le milieu scolaire, de sorte que l'enseignant puisse appliquer en classe la « diète sensorielle » prescrite à l'enfant. Bien souvent, de petits exercices pour améliorer la motricité des élèves sont réalisés chaque jour, ou encore l'enseignant propose des activités de stimulation sensorielle. Certaines écoles proposent un local ou du matériel pour cette stimulation. On y retrouve par exemple des piscines à balles, des balançoires, des ballons d'exercices, des petits trampolines, des couvertures lourdes, des chaises berçantes, etc. Ce local de stimulation peut prendre la forme d'un « Snoezeland » dans certaines écoles spécialisées. Il s'agit d'une salle où l'on propose des activités de perception sensorielles à l'enfant, lui permettant ainsi de se détendre (musique, parfums, lumières colorées, etc.) (Baghdadli et *al.*, 2007). La visite du local de stimulation sensorielle était généralement bihebdomadaire lors de la période d'observation. Le groupe était généralement divisé en deux et chaque sous-groupe passait environ 25 minutes dans le local. Cette période constituait un moment privilégié pour les élèves avec l'enseignante, ce qui contribuait à tisser le lien existant entre cette dernière et chaque élève. Au niveau du langage, de la communication, la chercheuse a pu observer, dans le cadre de cette approche, des interactions dans lesquelles le rapport au corps et au bien-être physique gagnait en importance, en comparaison par exemple aux activités basées sur les approches comportementales.

2.3.4 Les approches basées sur la socialisation : les scénarios sociaux ou histoires sociales

Les scénarios sociaux ou histoires sociales (« social stories », terme traduit de l'anglais) ont été développés par Carole Gray en 1991. Ces histoires, comprenant du texte et des images (facultatives), décrivent des situations sociales, incluant les

aptitudes et les indices sociaux qui doivent être utilisés pour répondre adéquatement à une situation donnée (voir appendice C). Elles permettent donc aux individus ayant un TSA de mieux comprendre les situations sociales et ainsi mieux développer les habilités pour y faire face (The Gray Center, 2011). Leur longueur et la difficulté des phrases qui s'y retrouvent dépendent de l'âge et du degré de compréhension de la personne. Chaque histoire est donc individualisée pour chaque élève (voir appendice C). Lors des observations, la chercheuse a pu voir l'application d'un scénario social conçu pour Karl qui traitait de la proximité physique avec les autres. Dans cette approche, le scénario social écrit (ou la lecture de celui-ci par l'intervenant) remplace en quelque sorte la communication naturelle spontanée entre l'enseignant et l'élève. Néanmoins, on a pu observer dans le cas ciblé que l'enseignante procédait à un retour verbal avec l'élève sur le scénario à la suite de sa lecture.

2.3.5 Les systèmes de communication

2.3.5.1 Le système PECS

Le « Picture Exchange Communication System » est un système d'échange d'images qui a été conçu aux États-Unis par Bondy et Frost (1994; voir exemple en appendice D). Selon ces auteurs, faire une demande devrait être la première habileté de communication enseignée à l'enfant ayant un TED, puisqu'elle est à la fois spécifique, concrète et que le renforcement qui en résulte est immédiat et qu'il correspond à ce que désire réellement l'enfant dans un contexte signifiant et approprié. Ce programme vise les enfants aussi jeunes que 2 ans et est souvent utilisé comme un premier mode de communication. Ce faisant, les enfants ayant un TED apprennent à initier la communication en remettant à l'adulte une image

correspondant à l'objet ou à l'aliment convoité. Celui-ci est remis à l'enfant en guise de réponse, d'où le concept d'échange entre l'image et ce qui est demandé. L'adulte doit d'abord en tout temps éviter de demander à l'enfant ce qu'il veut, car cela empêcherait l'apprentissage de l'initiation chez l'enfant.

Bien entendu, l'adulte, en l'occurrence l'enseignant dans le contexte qui nous intéresse, doit d'abord anticiper ce que l'enfant pourrait désirer en l'observant, de sorte que de petites images soient conçues. Celles-ci peuvent provenir de la famille de l'élève, peuvent être remises par l'éducateur du CRDI de l'enfant ou encore être fabriquées par l'enseignant. Afin d'initier l'enfant à ce système, l'intervenant doit en premier lieu modeler la remise d'image de l'élève, soit en le guidant physiquement ou en modifiant l'environnement de sorte que l'image se trouve entre l'enfant et l'objet désiré. En second lieu, l'intervenant s'éloigne de l'enfant et distancie du coup le panneau sur lequel se trouvent les images servant à la demande. De cette manière, la spontanéité est développée. En classe, ce panneau correspond souvent à une petite bande de carton sur laquelle est collée une bande de velcro pour y apposer des images. Ce panneau peut être accompagné d'un petit cartable comprenant une banque d'images, comme c'est le cas dans la classe de Daphnée. En troisième lieu, l'adulte ajoute des images sur le tableau de demandes de l'enfant, ce qui amène ce dernier à discriminer les images. C'est aussi dans cette phase que l'enseignant s'assure que l'enfant fait une réelle correspondance entre l'image donnée et l'objet, par exemple en lui indiquant de prendre l'objet demandé sur la table. Alors que sa banque d'image comprend entre douze et vingt items, la quatrième phase peut être entamée. L'enfant est alors amené à faire de courtes phrases en utilisant la formule « Je veux + objet convoité », ce qui ne correspond pas encore par une phrase grammaticale. Dans la cinquième et la sixième phase, l'enfant apprend à répondre à la question de l'enseignant « Qu'est-ce que tu veux? » et à d'autres questions : « Qu'est-ce que tu vois? » ou « Qu'est-ce que tu as? » afin d'élargir le vocabulaire fonctionnel. Enfin,

l'ultime phase est d'étendre le vocabulaire de l'enfant à de courtes phrases illustrées que l'enfant doit discriminer : « Le garçon joue au ballon. » / « Le garçon boit du lait. ». Les réponses « oui » et « non » sont aussi introduites.

Au Québec, ce système de communication est très utilisé en classe dans des contextes utilitaires tels que la période de choix de jeux libres ou la période de collation. Une extension de ce système est même utilisée avec les enfants qui s'expriment bien oralement en les forçant à effectuer des demandes dites complètes dans un contexte approprié. Les enfants ont alors tendance à formuler machinalement leur demande et peu de situations sont créées pour les aider à généraliser ces formulations à d'autres contextes. En outre, la fabrication des images et le temps d'entraînement de chaque enfant nécessitent un investissement important de temps de la part de l'enseignant (choix des illustrations ou prise de photos, impression, découpage, plastification, confections des bandes velcro, etc.), d'autant plus que les choix de jeux offerts en classe et les collations fournies par les familles sont diversifiés. En terminant, précisons qu'il est rare que les enseignants travaillent à amener les élèves au-delà de la quatrième phase (phase observée dans la classe de Daphnée surtout lors de l'activité de la collation-partage); le vocabulaire de l'enfant demeure alors strictement utilitaire et la syntaxe n'y est pas respectée. Dans la classe ciblée, ce système est principalement utilisé lors de l'activité de collation-partage, ou encore pour des demandes ponctuelles de la part d'un élève. Du point de vue du langage/communication/interaction, ce système engendre des échanges enseignant/élève plutôt stéréotypés dans le cas étudié, puisqu'il met en relief la formulation adéquate plutôt que sur le sens de ce qui est dit.

2.3.5.2 Les mains animées

La méthode des mains animées (Demers et *al.*, 1994) a été conçue au Québec et était initialement destinée aux individus ayant une déficience intellectuelle et à leur famille. Il s'agit d'une banque de gestes simples visant à faciliter la communication des gens dont la production langagière est altérée (voir exemple en appendice D). Cette méthode tente de se rapprocher de la communication normale, puisque chaque geste y est inspiré de la communication naturelle. Le guide s'adressant aux intervenants et aux familles y répertorie des pictogestes (voir appendice D), accompagnés de la description de leur exécution. Cette méthode préconise à la fois un langage gestuel et verbal, puisque les mots « animés » doivent préférablement être prononcés à l'oral simultanément. De plus, l'apprentissage des gestes par les personnes ayant un handicap repose sur l'imitation dans des situations naturelles. Cette alternative au langage est souvent enseignée aux enfants ayant une déficience intellectuelle ou un en bas âge, du moins les signes dont ils ont besoin sont pratiqués. Les enseignants de classe spéciale (déficience intellectuelle, TSA, dysphasie) connaissent généralement quelques signes, sans toutefois avoir mémorisé l'ensemble du guide. Des gestes de base, tels que « manger », « boire », « aide », « attends », « soulier », « fini », « encore », etc. sont principalement utilisés. Dans la classe, Daphnée et certains élèves dont Karl utilisent régulièrement des signes de base pour appuyer leurs paroles. En ce sens, cet outil de communication accompagne le langage et suit le cours naturel des interactions. Celles-ci demeurent alors naturelles et spontanées.

Pour conclure, cette délimitation des principaux concepts qui soutiennent ce projet de recherche nous permet de comprendre quel est le contexte global d'enseignement de la classe. Elle nous permet aussi de saisir généralement quels sont les troubles des

élèves qui y évoluent. L'étayage du concept d'interaction nous a permis de comprendre quelle importance ont les actes de langage dans l'interprétation des interactions qui se déroulent en classe. Par la suite, le survol des difficultés langagières et interactionnelles chez les individus ayant un TSA/D.I., ajouté aux informations sur la place générale qu'occupe le langage dans les approches et outils utilisés au sein de la classe nous aidera à contextualiser les interactions et à comprendre les enjeux et la variété des interactions suivant l'approche utilisée. Compte tenu de l'analyse conceptuelle qui précède, l'objectif spécifique qui découle de la question générale de l'analyse des interactions enseignant/élève en classe se formule comme suit :

- Interpréter les actes de langage produits par l'enseignant et les élèves en les situant parmi les différents contextes dans le temps scolaire (rituel du matin, atelier, interactions spontanées, déplacements, etc.).

Nous entamerons dans le chapitre suivant la présentation du cadre méthodologique de cette étude de cas qui décrira la démarche de recherche par laquelle nous sommes ultimement parvenus à l'interprétation des interactions enseignant/élève.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

3.1 Le choix de l'approche

Comme mentionnée précédemment, cette recherche se situe dans le paradigme qualitatif et est de type exploratoire. Rappelons que l'objectif de la recherche est de tenter de comprendre les interactions entre une enseignante et deux de ses élèves par l'interprétation des actes de langage produits, en les situant parmi les différents contextes dans le temps scolaire (rituel du matin, atelier, interactions spontanées, déplacements, etc.). La compréhension des interactions par les actes de langage produits comporte trois volets : l'identification des actes de langage produits, l'identification de leur destinataire, ainsi que leur interprétation par les différents interlocuteurs, c'est-à-dire leur portée au niveau de l'interaction. En conséquence, chaque acte de langage ne peut être analysé isolément et doit toujours se rapporter au contexte d'interaction (Kerbrat-Orrechioni, 2001). Un acte produit par un interlocuteur dans un contexte donné est interprété au moment de l'interaction par les autres interlocuteurs et par lui-même. Conséquemment, la production subséquente traduit indéniablement l'interprétation qui en est faite par l'autre participant. Pour le chercheur, il ne s'agit donc pas de statuer de l'adéquation de l'interprétation par l'adulte ou par l'élève, mais plutôt d'investiguer le maintien ou le bris du sens pour les deux locuteurs dans l'interaction à travers les séquences d'actes de langage produits.

De manière plus précise, cette recherche adopte la forme d'une étude de cas dont l'épistémologie prend principalement racine dans l'ethnographie (Malinowski, Mead), plus particulièrement dans l'ethnographie de la communication (Gumperz). Ainsi, la chercheuse est appelée à entrer en immersion sur le terrain pour une période prolongée, à y vivre une expérience significative sur le plan personnel, professionnel et sur le plan de la connaissance qu'elle en tirera (Bélisle, 2001; Paillé, 2009). L'observation en situation vise à dégager du sens des interactions sociales entre les participants qui les co-construisent, et pas seulement à décrire les événements qui se produisent chronologiquement (Martineau, 2004). La période d'observation sur le terrain est circonscrite dans le temps et dans l'espace comme le suggèrent Beaud et Weber (1997). Le cas étudié ici est très complexe et particulier : école spéciale > classe/enseignante ciblée > élèves ciblés (2) > interactions enseignante-élève. C'est donc dire que le type de recherche choisi permet d'explorer un phénomène (les interactions enseignant/élève) en contexte naturel (vie de la classe) et que l'étude approfondie de ce phénomène est indissociable de la compréhension de son contexte (Yin, 1994). Selon les six énoncés recensés par Kartz et rapportés par Cefai (2010) pour justifier la pertinence de l'ethnographie, les raisons suivantes semblent les mieux s'appliquer à l'approfondissement précis du cas qui nous intéresse ici : pour investiguer une forme émergente de vie sociale peu connue; pour interpréter les actions, les activités et les interactions réelles. Ainsi, on aborde souvent l'enseignement avec les élèves ayant un TSA/D.I. sous un angle pédagogique (méthodes d'enseignement), ou à partir d'un point de vue comportemental (comportements des élèves en classe), ou encore avec une visée didactique (manières visuelles d'apprendre, objectifs d'apprentissage, chronologie du déroulement des activités proposées). Il est peu fréquent de s'intéresser au potentiel interactionnel de ces élèves en classe dans le cadre de leur communication avec leur enseignant. Parallèlement, on se concentre davantage sur la succession des actions répétitives à effectuer lors des activités (Odier-Guedj, 2010) que sur ce qui se passe réellement au

niveau du langage verbal et paraverbal entre l'enseignant et l'élève à tout moment de la journée.

Tel qu'il sera décrit ultérieurement, ce temps passé en classe spécialisée met en évidence des familiarités que la chercheuse partage avec les participants, compte tenu de son statut d'enseignante, de même que des éléments (valeurs, interventions, pratiques, etc.) qui maintiennent une distance entre l'enseignante-participante (Daphnée) et elle. Outre cela, la chercheuse a dû prendre en compte sa subjectivité et reconnaître que les épisodes vécus ont eu une résonnance émotionnelle en elle. Malgré son implication dans le milieu, elle a dû être prudente pour ne trop pas modifier le déroulement naturel de la vie en classe (Bélisle, 2001). D'un autre côté, elle doit avoir conscience que sa présence a indubitablement influencé le climat du milieu. De même, elle ne peut pas faire abstraction de la pression que sa présence et que l'usage de caméras ont exercé sur l'enseignante-participante et sur les autres intervenants de la classe. Comme l'indique Cefaï (2003), le chercheur a sur le terrain un triple rôle : il est une personne ordinaire, un acteur social dans le milieu et un chercheur scientifique. Dès lors, l'enseignante-participante peut concevoir la présence de la chercheuse comme un jugement possible de ses pratiques, comme une aide pour cheminer, comme une évaluation, etc.

Il a été précédemment question du lien crucial qui unissait l'enseignant et son élève dans la relation enseignement-apprentissage. L'établissement d'un tel lien, basé sur la confiance réciproque, les préjugés et l'interprétation des interactions et des comportements, est tout aussi nécessaire entre la chercheuse et l'enseignante. Le travail d'entrée sur le terrain ne s'est donc pas résumé à la prise de contact téléphonique avec le milieu et à la signature de quelques formulaires de consentement. Pour Bélisle, « ce sont les interactions, la qualité de présence et la

confiance qui s'établit peu à peu, qui permettent d'entrer en relation avec les acteurs du terrain et d'obtenir des données riches. » (Bélisle, 2001; p.64). C'est donc dire que la chercheuse a dû tisser un lien par sa présence et par son écoute, de telle sorte que l'enseignante-participante s'est ouverte et a partagé son vécu, ses outils pédagogiques et ses difficultés. L'établissement de ce lien a mené à deux formes de collectes de données, soit celle issue des discours formels (entretiens) et celle des « small talk » (Spicer et Le Houezec-Jacquemain, 2002; p. 389) ou conversations ou visites plus informelles.

En terminant, soulignons qu'en adhérant à un tel choix méthodologique basé sur cette épistémologie, la chercheuse assume entièrement que les conditions de la recherche et le contexte de la collecte des données ne pourront être reproduits intégralement en menant aux mêmes résultats suite à l'analyse (Bélisle, 2001). La chercheuse ne met cependant pas de côté la rigueur de la démarche. Elle a donc tenté le plus fidèlement possible de rendre compte de chacune des étapes de celle-ci par la prise continue de notes, mais aussi par l'établissement d'un protocole de recherche préalable à l'entrée sur le terrain. Elle a également combiné plusieurs modalités de collecte de données qui seront présentées dans les sections suivantes, suite à un survol de la posture qu'elle a particulièrement adoptée durant la collecte des données dans le cas ciblé.

3.2 La posture de la chercheuse

Avant même d'entamer la description du milieu et des participants, il semble pertinent de dresser un portrait de la posture personnelle que la chercheuse a adoptée tout au long de la recherche. Tout d'abord, il est important de mentionner que celle-ci connaissait depuis 2007 l'école où s'est déroulée la recherche, puisqu'elle y a fait

plusieurs journées de suppléance. De même, elle connaissait déjà l'enseignante de la classe ciblée, ce qui rendait l'accueil dans la classe très naturel et chaleureux. Plus largement, la chercheure avait déjà enseigné à des élèves ayant un TSA, avec ou déficience intellectuelle et ayant parfois des difficultés au niveau comportemental ou d'importants problèmes de santé. De plus, elle connaissait déjà les lieux, le matériel et les besoins globaux des élèves au niveau de la santé et de l'hygiène. Néanmoins, lors de ses expériences antérieures, la chercheure avait vécu quelques émotions fortes, notamment avec des adolescents non verbaux qui manifestaient des comportements agressifs. Suite à ces événements, force était d'admettre que la chercheure éprouvait une certaine appréhension face aux problèmes de comportement des élèves tels que décrits par l'enseignante du groupe.

N'ayant pas fréquenté l'école ciblée depuis plus d'un an avant l'entrée dans le milieu, la chercheure se sentait à nouveau comme une inconnue aux yeux des enseignants de l'école, sauf pour Daphnée et d'autres enseignants proches. Il apparaissait donc pour la chercheure que celle-ci avait perdu son statut d'enseignante au profit de celui de chercheure. Toutefois, la chercheure affichait avant tout la posture d'amie et d'enseignante aux yeux de Daphnée et devait en être consciente (Cefaï, 2003). Le choix de cette classe comportait somme toute plusieurs caractéristiques avantageuses qui répondaient bien aux besoins de la recherche: élèves non verbaux; trois élèves sur six ayant un TSA avec une déficience intellectuelle moyenne à profonde; contact privilégié avec Daphnée.

D'entrée de jeu, l'enseignante avait informé la chercheure qu'elle craignait que les perturbations vécues dans sa classe dressent un portrait négatif de ses interventions. Elle avait peur de ne pas vraiment montrer la réalité, car elle affirmait que les circonstances entourant sa classe étaient exceptionnelles depuis quelques mois. Il a

été clairement énoncé que pour la chercheuse, la réalité de la classe est celle qui est vécue telle quelle, sans arrangement artificiel (Chauvier, 2011). Il s'agissait également de la première expérience de recherche de l'enseignante et elle s'inquiétait de ne pas être un bon modèle pour servir de sujet dans une recherche. Elle a d'ailleurs dit informellement au cours des observations : « Je me sens encore comme une imposteure dans mon travail d'enseignante. » Amélie (TES du groupe), David (TES-stagiaire du groupe) et Daphnée ont tous trois clairement énoncé leur peur d'être jugés en début de la recherche tout en ayant envie d'en faire partie, notamment pour contribuer à la mise en lumière de la réalité quotidienne de la classe telle que la vivent les intervenants et les élèves. Nous pourrions émettre l'hypothèse que les perturbations vécues dans la classe par ces intervenants augmentaient la pression sur ceux-ci. En dépit du déroulement naturel des choses et de l'intégration naturelle de la chercheuse dans la classe, les trois intervenants semblaient gênés et figeaient rapidement lorsqu'ils rigolaient et qu'ils se souvenaient momentanément de l'enregistreuse, ou de la caméra qu'ils oubliaient souvent. C'est entre autres pour pallier cet inconfort des participants et pour récolter les données les plus naturelles possible que la chercheuse a choisi de séjourner longtemps dans le milieu (quatre mois). À cet effet, Martineau (2004) mentionne qu'en plus de créer un effet d'estompement de la perturbation due à la présence dans le milieu des outils d'enregistrement et du chercheur lui-même, l'immersion prolongée du chercheur assure aussi la fidélité des données.

La posture de la chercheuse pouvait donc parfois apparaître aux yeux des intervenants comme celle d'une alliée qui pourrait « défendre » les interventions et comprendre ce qui les motive. La familiarité entre Daphnée et la chercheuse a fait en sorte qu'elle a eu tendance à encourager l'enseignante devant ses difficultés, à la soutenir et à faire ressortir le positif. Au cours des observations, Daphnée a souvent répété : « une chance que t'es là ! » ; « tu viens quand tu veux ! ». Malgré tout, la

chercheure a fait des efforts constants pour émettre le moins possible d'opinions personnelles et a volontairement limité les initiatives à l'intérieur de la classe, étant elle-même, rappelons-le, habituellement enseignante d'élèves ayant des caractéristiques similaires. Ainsi, elle s'assurait que son statut d'enseignante ne se substituait pas à celui des autres intervenants. En posant un regard sur l'ensemble de ses observations, la chercheure constate qu'elle n'a pas toujours pu s'empêcher d'émettre des jugements personnels dans plusieurs situations vécues, sans toujours verbaliser ces jugements. Qui plus est, elle admet tout au long de la recherche avoir vécu à travers sa démarche de recherche une certaine charge émotionnelle sur ce qui se déroulait en classe et un attachement aux participants.

Avec le recul, la chercheure constate que sa place au sein de la classe s'est naturellement modifiée au fil du temps et que son regard sur le milieu et les participants a changé. Cela correspond à la transformation dont parlent Beaud et Weber (1997) lorsqu'ils abordent l'implication du chercheur dans une enquête de terrain. Ainsi, elle est passée d'une place plus à l'écart, à un rôle de soutien des intervenants lors des crises (surveillance temporaire des élèves), puis à la prise de petites initiatives aidantes pour le groupe : laver la vaisselle, ranger le matériel, attacher les cheveux d'une élève, laver la table, aider à l'habillage et au déshabillage, aider dans le lavage des mains et de la bouche des élèves... Au cours de la troisième semaine, la chercheure a senti qu'elle représentait une forme de stabilité dans la classe, sans doute en raison du changement précipité d'éducatrice spécialisée dans le groupe (remplacement d'Amélie par Louise).

Enfin, mentionnons que la chercheure s'est retirée volontairement du milieu d'observation pour une durée d'un mois afin de prendre du recul, comme le suggère Martineau (2004) qui rappelle que l'observation en situation est une méthodologie

très exigeante et que la fatigue du chercheur peut considérablement nuire à la qualité des observations effectuées. Ce recul lui a permis de constater qu'elle s'est sentie coupable de sa sortie abrupte du groupe, ce qui témoigne de l'engagement émotionnel conscient de la chercheuse. La réintégration du milieu un mois plus tard lui a cependant paru plus naturelle que ce qu'elle avait anticipé. Elle doit admettre qu'elle a été soulagée de ne pas perturber la classe par son retour.

3.3 Les participants

Tout d'abord, dans la perspective de cette recherche qualitative, les participants ont été sélectionnés intentionnellement selon certains critères préétablis. Pour ce faire, un enseignant volontaire a été recruté, puis ses élèves. Dans le but de recruter des enseignants, la chercheuse a communiqué avec plusieurs directeurs de départements de l'adaptation scolaire de commissions scolaires et avec des directeurs d'écoles spécialisées dans la région métropolitaine et ses banlieues. Une seule direction d'école spécialisée pour les élèves ayant un handicap de niveau primaire et secondaire a répondu positivement à la proposition. Suite à plusieurs entretiens téléphoniques avec cette direction d'établissement, une rencontre a été organisée à l'école, réunissant l'ensemble de l'équipe-école, afin d'expliquer les objectifs du projet, les modalités de collecte de données, les implications possibles des enseignants et les retombées éventuelles de la recherche. Consécutivement à cette réunion, deux enseignants ont donné leur accord pour le projet de recherche conduit par Delphine Odier-Guedj. Les formulaires de consentement ont été préparés pour les élèves, les éducateurs spécialisés, les enseignants et les autres intervenants.

Pour être sélectionné, l'enseignant recherché devait travailler à temps plein dans une classe spécialisée accueillant des élèves ayant un TSA avec une déficience intellectuelle associée. Cette classe spécialisée devait se trouver en milieu scolaire régulier francophone, ou encore en école spéciale, ce qui fut le cas. Le choix du groupe d'élèves se justifiait davantage par les caractéristiques langagières de celui-ci que par le groupe d'âge. Ensuite, la classe sélectionnée devait accueillir des élèves non verbaux ou peu verbaux, de sorte que les interactions qui se déroulent au quotidien soient riches sur le plan de l'analyse, compte tenu des difficultés importantes et des contraintes vécues par l'enseignant, telles que soulignées précédemment. Enfin, la classe sélectionnée ne devait pas être l'objet d'une autre recherche conduite par l'équipe de Delphine Odier-Guedj. La chercheuse a donc été présente dans la classe de Daphnée pour une période allant de mars 2012 à la fin des classes (juin 2012).

Une fois la classe déterminée, la chercheuse n'a écarté aucun élève de la recherche de prime abord, ni lors de l'observation ni lors de l'entretien individuel. De plus, les observations ont porté autant sur l'enseignante que les autres intervenants de la classe (éducateurs spécialisés, stagiaire, spécialistes). C'est plutôt lorsque l'ensemble des données a été recueilli que la chercheuse a décidé de cibler deux élèves en particulier, soit un élève ayant une déficience intellectuelle et un autre ayant un TSA et une déficience intellectuelle. Le premier élève était celui qui utilisait le plus le langage verbal spontanément pour s'exprimer et il recherchait constamment l'interaction de l'adulte, alors que la seconde utilisait peu le langage verbal et était plus discrète dans la classe. La réduction du nombre d'élèves était primordiale compte tenu du volume élevé de données provenant de sources diverses. En dépit de la sélection de deux élèves en particulier, les interactions impliquant l'ensemble des élèves de la classe ont été observées pareillement et ont été l'objet de discussions informelles entre l'enseignant et la chercheuse. Bien que la majorité des extraits présentés dans ce

rapport soit des interactions enseignante/élève, quelques-unes mettent en scène d'autres intervenants. Le tableau 3.1 résume les principaux participants qui seront mentionnés dans ce rapport. Les participants sont désignés par des prénoms fictifs.

Tableau 3.1

Principaux participants à l'étude de cas

| | Fonction | Informations |
|----------------|---------------------------------|--|
| Daphnée | enseignante | titulaire de la classe observations et entretien (récit de pratique) |
| Amélie | TES | contrat de remplacement terminé au début avril |
| Louise | TES | retour à partir du début avril |
| David | Stagiaire TES | présent jusqu'au début juin |
| Denise | Enseignante-spécialiste cuisine | anime les ateliers de cuisine au laboratoire de cuisine |
| Françoise | préposée aux élèves handicapés | vient en classe durant l'heure du dîner des élèves |
| Noémie | élève | élève ciblée diagnostic TSA avec D.I. |
| Karl | élève | élève ciblé diagnostic D.I. |
| Antoine | élève | diagnostic TSA avec D.I. |
| Myriam | élève | diagnostic D.I. |
| Mélodie | élève | diagnostic D.I. écartée des analyses |
| Victor | élève | diagnostic TSA avec D.I. quitte la classe durant la 2 ^e semaine d'observation écarté des analyses |

3.4 Les modalités de collecte de données

Le présent projet conjugue plusieurs sources de données différentes, ainsi que diverses modalités pour les recueillir. En premier lieu, la chercheure est elle-même considérée comme une source de données et comme le principal instrument d'observation, puisqu'elle a été présente lors des observations faites en classe (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin; 1997). Elle a ainsi eu recours à l'observation directe et participante, de même qu'au carnet de notes pour compiler ses impressions, ses ressentis et pour mieux cerner le contexte des interactions. En second lieu, spécifions que la chercheure a eu recours à l'enregistrement sonore et à des caméras pour saisir les interactions en classe, elle s'est donc retrouvée devant et derrière la caméra en alternance, parmi les élèves et l'enseignant. Les élèves, l'enseignante/autres intervenants ont ainsi constitué une seconde et une troisième source de données. Les outils utilisés par l'enseignante en ce qui a trait aux approches d'enseignement et à la communication ont aussi été décrits par la chercheure. Les documents et le matériel de l'enseignante composent donc une quatrième source de données, qui sert à mieux comprendre le contexte interactionnel de la classe. En dernier lieu, la chercheure a procédé à un entretien sous forme de récit de pratique avec l'enseignante (enregistrement sonore).

3.4.1 Les outils de l'enseignant

Afin de bien décrire le contexte de la classe et le déroulement normal des journées d'enseignement, la chercheure a recueilli des informations sur les outils et approches

que l'enseignante utilise au quotidien ou lorsqu'elle veut stimuler la communication de ses élèves. Il a été question d'écouter ce que l'enseignante dit à ce sujet, de prendre des photos du matériel, de la disposition de la classe, des horaires, etc. L'environnement de la classe et les méthodes utilisées par l'enseignant ont fait l'objet de discussions informelles, plutôt que d'entretiens. Une partie de cet environnement a été décrit suite à l'immersion de la chercheure dans le milieu. À cet effet, le carnet de notes a été un instrument indispensable pour la chercheure. Selon Martineau (2004), cette description du milieu en notes et schémas s'apparente à une grille de notes d'approche que le chercheur utilise pour délimiter les aspects physiques du milieu observé.

3.4.2 Le carnet de notes

Au premier abord, le carnet de notes rempli par la chercheure a permis de garder en mémoire des éléments contextuels, des impressions et sentiments, des événements marquants, des éléments à ne pas oublier (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Un tel outil a aidé au rappel de certains éléments contextuels lors de l'analyse des données.

Ensuite, le carnet de notes a eu comme fonction d'accompagner l'entrée sur le terrain de la chercheure, qui a commencé l'observation participante sans support technologique afin qu'elle puisse se familiariser avec le milieu et habituer les élèves à sa présence. De plus, la chercheure a vécu des échanges informels avec l'enseignante-participante à propos de plusieurs aspects de la vie de la classe et de la pédagogie, mais aussi à propos du vécu de l'enseignante. À tout moment, ces données informelles ont pu être consignées dans le carnet de notes.

Concrètement, la chercheuse avait divisé son carnet de notes selon quatre types de notes (Martineau, 2004), de sorte que les faits pragmatiques et descriptifs rapportés (comportements, discours rapportés, description de l'environnement, etc.) figurent sur les pages de gauches, alors que les pistes de réflexion, les hypothèses et les réactions affectives correspondantes de la chercheuse (pistes d'interprétation et états d'âme) figuraient sur les pages de droite. Les notes suivaient le déroulement chronologique des journées, mais les faits réels étaient entrecoupés de conversations informelles tenues par les intervenants. Par exemple, lors d'une période de collation, la chercheuse observait à la fois le déroulement physique des choses et les propos tenus dans les conversations. De brèves notes (quelques mots clés pour garder les éléments en mémoire) étaient prises durant les périodes d'arrêt (récréation, dîner des enseignants, fin des classes). Ce n'est qu'en fin de journée que la chercheuse notait en détail toutes les informations gardées en tête. Elle évitait de prendre des notes en présence des élèves pour être attentive au déroulement des interactions, mais aussi pour éviter d'intimider les intervenants qui auraient alors pu modifier leurs conduites de peur d'être jugés.

Tout compte fait, l'organisation du carnet de notes démontre que nous adhérons au raisonnement de Spicer et de Le Houezec-Jacquemain (2002) qui considèrent que « la fonction centrale de la prise de notes est de nous (les chercheurs) obliger à réfléchir à la manière dont nous avons été transformés sur le terrain, ce qui nous confronte à l'enregistrement des événements, et ce qui en découle dans nos pensées. » (p. 392). En d'autres termes, cela contraint en quelque sorte le chercheur à organiser sa pensée pour réaliser son cheminement et ainsi mieux analyser ses données et son processus de recherche. Somme toute, le carnet de notes a enrichi l'observation participante décrite ci-après.

3.4.3 L'observation directe et participante

Spécifions d'abord que la démarche d'observation pour laquelle la chercheure a opté dans une perspective ethnographique est l'observation participante et non celle de l'observation à visée objectivante comme le prône un courant de l'ethnographie dite traditionnelle (Bélisle, 2001). Un tel type d'observation a notamment permis la création de liens entre les acteurs du milieu et le chercheur, tout en permettant de comprendre la réalité du milieu vue de l'intérieur (Spicer et Le Houezec-Jacquemain, 2002). Le statut d'*observatrice participante* de la chercheure et non celui de *participante complète* ou de *participante observatrice* vient préciser le fait que l'observation n'était pas dissimulée aux participants et que la chercheure n'était pas membre de l'équipe de travail de la classe (Martineau, 2004). Ce type d'observation a également permis de retracer le contexte d'énonciation des discours captés (Chauvier, 2011), lorsque le chercheur a analysé ultérieurement les données. Rapporter le discours d'un sujet observé sans mentionner ses conditions de production reviendrait à produire la « désinterlocution » (Chauvier, 2011; p. 25) de cet acteur, ce que l'observation participante permet d'éviter.

Afin de mieux structurer ses observations, la chercheure a divisé les temps d'observations par journée, selon l'horaire de la classe, puis par élève-participant. Des sous-titres ont été rapidement donnés à chaque période dès les premiers jours d'observation. Cela dit, nous avons fait le choix de ne pas utiliser de grille d'observation, pour ne pas restreindre le regard de la chercheure (Martineau, 2004). Néanmoins, après chaque semaine d'observation, la chercheure dressait un bilan provisoire de ses observations, de tout ce qui était apparu au cours les différents moments de la journée. Cela lui permettait de spécifier les objectifs pour la semaine suivante (phénomène ou élève moins observés par rapport aux autres, phénomène

plus récurrent). Ces bilans servaient entre autres à raffiner les observations et à les compléter, mais aussi à éviter le piège d'avoir l'impression d'en arriver rapidement à la saturation des données, alors que celles-ci n'ont pas été exploitées à leur plein potentiel (Martineau, 2004).

Les interactions observées se voulaient le plus ordinaires possible. Selon Chauvier (2011), « l'ordinaire ne peut être compris comme un ensemble de routines conformes à un ordre normal des choses (soit sa définition habituelle), mais plutôt comme une recherche d'ajustements linguistiques révélateurs d'un état plus ou moins satisfaisant de communication. » (p. 77). Cet état de la communication a été visible à travers des contextes variés dans le temps scolaire. Afin de saisir un maximum de contextes et de variété, la chercheuse a filmé de longues séquences (journées entières consécutives) et a étendu dans le temps ces séquences d'observation en continu. Pour y parvenir, elle a adopté le protocole établi par Delphine Odier-Guedj dans le cadre du projet et a filmé 4 journées, soient deux journées (les plus rapprochées possible) en début de collecte de données, puis deux autres journées un mois plus tard. De cette manière, les changements liés à la progression des élèves et aux ajustements pédagogiques sont potentiellement perceptibles. Précisons que la présence de la chercheuse sur le terrain a dépassé les journées de tournage strictement convenues, le tout se concluant par un entretien sous forme de récit de pratique avec l'enseignante explicité dans la partie suivante.

3.4.4 Le récit de pratique

La réalisation d'un entretien auprès de l'enseignante-participante a permis de mieux comprendre le cours de ses interactions en classe avec ses élèves et la relation qui les

unit compte tenu de leur handicap. Le choix des récits de pratique pour les entretiens se justifie par le désir qu'a la chercheuse d'accéder au vécu de l'enseignant, à son expérience personnelle et authentique, dans l'optique où pour tout individu, l'interaction renvoie inévitablement à une expérience personnelle et à un rapport à l'autre.

Le récit de pratique s'inspire du courant de la non-directivité (C. Rogers). Il s'agit pour la chercheuse de réduire au maximum ses interventions lors de l'entretien, en orientant simplement l'enseignante-participante à l'aide de deux indications de départ sur le thème de l'interaction enseignant/élève: « est-ce que tu pourrais me raconter un moment d'interaction que t'as eu qui t'a satisfait; raconte-moi des moments où tu étais moins satisfaite des interactions qui se passaient en classe. » L'entretien de récit de pratique a eu une d'une durée totale de 67 minutes et 37 secondes.

D'un point de vue théorique, la chercheuse tire deux avantages à pratiquer ce type d'entretien. D'une part, les réponses de l'interviewée ne sont que minimalement déterminées par les interventions de la chercheuse (pas de questions orientant les réponses). D'autre part, la répondante a le temps et la place pour réfléchir elle-même sur son propre discours, pour y revenir et se questionner sur ses contradictions possibles, pour dépasser ses premiers réflexes (Bres, 1999). De plus, la participante a le loisir d'organiser la logique, les faits, les événements dans son discours en y ajoutant ses réflexions librement (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Par conséquent, le récit de l'enseignante-participante est riche sur le plan de la sémantique (sens des mots utilisés), mais aussi sur le plan de l'organisation des idées, de l'emphase et des répétitions, des commentaires d'analyse réflexive et des émotions qu'elle laisse paraître à travers ses énoncés.

Au niveau de l'analyse, le récit de pratique a fait l'objet d'une analyse de contenu générale pour faire ressortir les thèmes dominants et les mettre en lien avec les observations effectuées. Les données liées aux deux élèves ciblés ont particulièrement été comparées aux analyses des interactions enseignante/élève. Ainsi, les propos de l'enseignante ont permis de mieux contextualiser les actes de langage produits et de comprendre l'interprétation qu'elle en faisait. De même, ses propres intentions lorsqu'elle s'adressait à l'élève ont été clarifiées grâce à cet entretien.

3.5 Le calendrier de la collecte des données

La collecte des données s'est déroulée de décembre 2011 à juin 2012, considérant le recrutement des participants et l'entrée dans le milieu. Le traitement des données a été entamé durant la prise de données, afin de pouvoir préciser les éléments à observer sur le terrain et compléter les observations et le témoignage de l'enseignante-participante. De février à juin, la chercheuse a notamment organisé et classé ses prises de notes et les documents fournis par l'enseignante. Il y a donc eu un aller-retour entre la collecte de données et l'analyse, de même qu'avec la théorie. Le calendrier du déroulement de la collecte des données est présenté en annexe C.

3.6 Traitement des données

Dans un premier temps, le traitement des données suite à l'observation en situation a commencé par la transcription du récit de pratique, puis par la relecture complète de toutes les notes. Les liens entre l'entretien et les notes ont tous été mis en évidence. Par la suite, ce sont les données issues des enregistrements sonores et vidéo qui ont

été retranscrites en partie (transcription pour chaque contexte ciblé, comme nous l'avons décrit au chapitre IV). Les liens entre les notes, les enregistrements et l'entretien ont aussi été identifiés. Dans un troisième temps, nous avons procédé à une réduction des données en ciblant particulièrement des contextes (en nous inspirant du modèle de Hymes) et des élèves (portrait des élèves à partir des documents et des observations). Nous avons donc pu reprendre les transcriptions pour ces contextes et ces élèves en procédant à une première classification (trois types de séquence d'interaction : libre, restreint, restreint avec un échange libre, voir chapitre IV). Dans un dernier temps, nous avons analysé en profondeur les séquences d'interaction par un croisement successif des données (Beaud et Weber, 1997), en les mettant en regard avec les contextes et les données issues des documents amassés et de l'entretien.

En définitive, toute la collecte des données et leur analyse sont fortement liées à notre interprétation personnelle. D'emblée, rappelons qu'aucune production langagière ou mimo-posturo-gestuelle n'a été ignorée sous prétexte qu'elle semblait hors de la signifiante pour l'un des interlocuteurs. Ensuite, nous avons recherché les bris et les maintiens de sens que nous percevions dans les séquences d'interaction. Nous avons interprété ce sens dans les séquences d'interaction en y posant un regard extérieur (angle d'observation différent des intervenants du groupe-classe). Par une analyse structurée des actes de langage en contexte, nous avons décelé les éléments qui ont pu échapper à l'élève ou à l'enseignante à un moment ou à un autre de l'interaction. Nous sommes ainsi parvenus à une interprétation des actes de langage produits en contexte (voir chapitre V).

CHAPITRE IV

ANALYSE DES CONTEXTES INTERACTIFS

4.1 Analyse générale des résultats

Comme la collecte des données a été effectuée selon plusieurs modalités, une analyse conjointe de chacun des moyens a permis d'en dégager les résultats qui suivent dans la présente section et dans la section suivante. Tout d'abord, la chercheure a cumulé une présence sur le terrain d'environ 260 heures entre la fin du mois de mars et la fin des classes. Ces heures de présence sur le terrain lui ont permis d'accumuler près de 280 pages d'observations et de réflexions compilées dans son carnet de notes. De plus, elle a récolté environ 125 pages de documents relatifs d'une part aux deux élèves ciblés (plan d'intervention, notes de l'enseignante) et d'autre part à l'école, et ce afin de compléter les portraits du milieu et des élèves décrits dans cette section. Parmi les heures de présence sur le terrain, environ 30h30 minutes ont fait l'objet d'un enregistrement sonore. Enfin, les deux caméras fixes et la caméra mobile ont permis de capter près de 20 heures en classe, pour un total d'environ 60 heures de vidéos. La majeure partie des enregistrements sonores et des vidéos a été transcrite en verbatim pour en faciliter l'analyse.

Dans un premier temps, la chercheure a dressé un portrait du milieu à partir des observations pour en saisir le contexte général et pouvoir par la suite déterminer quels sont les différents contextes interactifs récurrents dans la classe. À la suite de l'établissement du portrait des six élèves du groupe, la chercheure a aussi sélectionné

deux élèves en raison de leur particularité au niveau de l'interaction. Karl était l'élève qui participait au plus d'interactions avec l'enseignante dans le temps scolaire et il utilisait spontanément le langage pour interagir, malgré ses limitations. Pour sa part, Noémie faisait partie des trois élèves de la classe ayant un TSA avec une déficience intellectuelle associée. Plus discrète, elle prenait part à beaucoup moins d'interaction en classe et d'emblée ses interactions avec l'enseignante étaient différentes de celles entre Karl et l'enseignante. La présence chez elle d'un trouble envahissant du développement implique, rappelons-le, une altération qualitative de ses interactions sociales, de sa communication et une dimension répétitive et stéréotypée à ses intérêts et comportements. Les particularités des interactions avec ces deux élèves ont donc pu être mises en parallèle avec la présence ou non d'un TSA chez les élèves ciblés. Cela dit, l'investigation des deux cas s'est entièrement faite individuellement. Ce n'est que dans une seconde étape de discussion que les deux cas ont été rapprochés. Somme toute, la chercheuse a choisi d'analyser deux cas d'élèves bien différents et considère que l'étude des actes de langage pour chacun d'eux est unique et permet de comprendre la dynamique des interactions.

4.2 Le contexte de la classe dans l'école

En 2012, l'école ciblée comptait 190 élèves âgés de 4 à 21. Cet établissement offre une formation préscolaire, primaire et secondaire. Les élèves qui la fréquentent peuvent présenter une déficience intellectuelle allant de légère (avec troubles associés) à profonde, un trouble du spectre de l'autisme, une déficience motrice grave ou être polyhandicapés. En outre, les élèves accueillis peuvent avoir ou non une psychopathologie associée. L'équipe-école comptait 25 enseignants, 17 techniciens en éducation spécialisée, 12 enseignants-spécialistes (expression, éveil musical, éducation physique), 10 professionnelles des services éducatifs complémentaires

(coordonnateurs, orthophonistes, ergothérapeutes, physiothérapeutes, soins infirmiers), 9 préposées aux élèves handicapés et 11 surveillantes. À cette équipe viennent se greffer des partenaires des centres de réadaptations et du centre de la santé et des services sociaux. Somme toute, ce milieu très spécialisé déploie beaucoup de ressources humaines pour encadrer les élèves. En effet, le ratio élèves/intervenants s'approche du 2/1. Durant la période d'observation, la chercheure a vu intervenir dans le groupe-classe ciblé (6 élèves) plus de dix membres de l'équipe-école ou des services externes. Parfois, il y avait simultanément autant d'intervenants que d'élèves dans la classe.

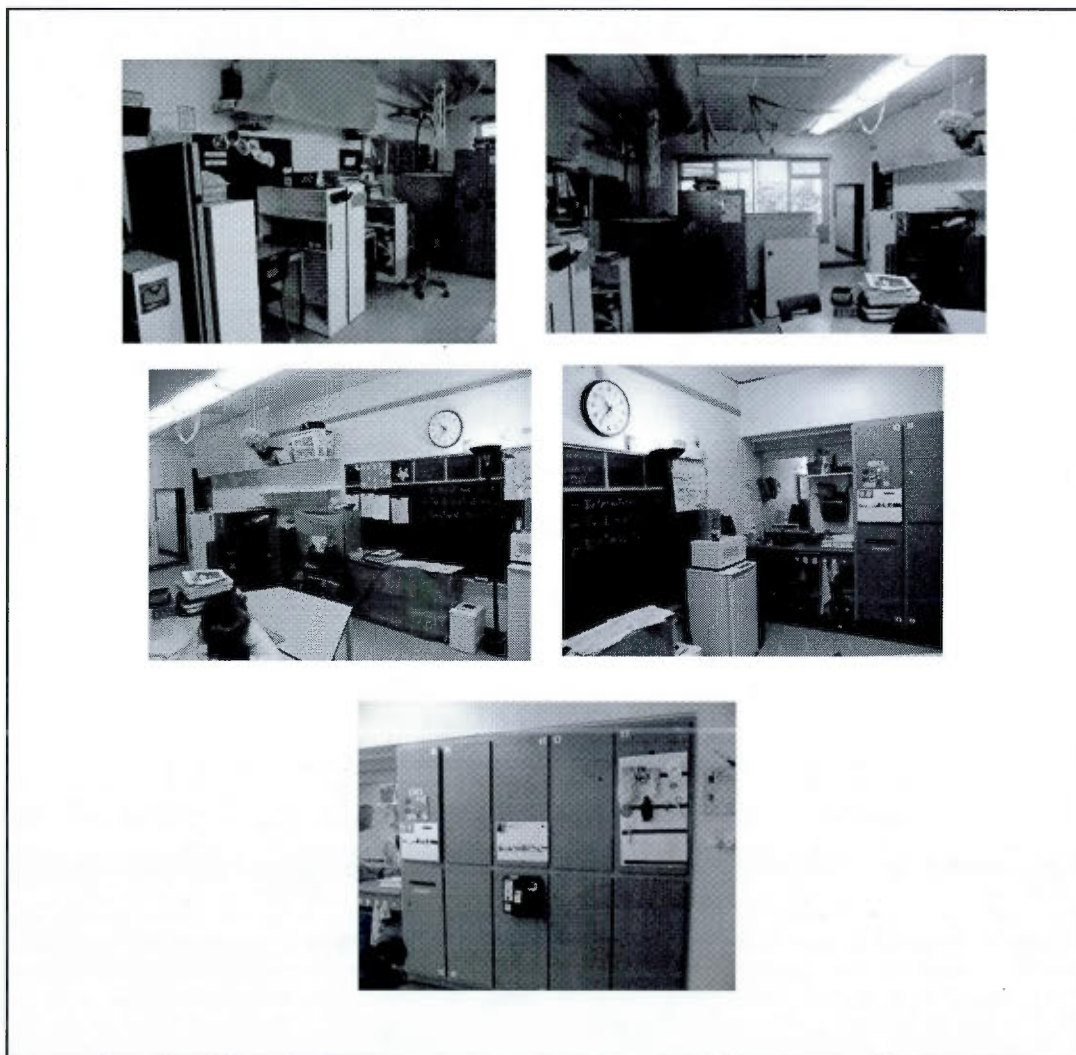
L'école est divisée en 3 ailes toutes situées au rez-de-chaussée. Outre les locaux de classe, elle renferme une cafétéria, un endroit comprenant des bancs pour l'arrivée et le départ des élèves et un espace où se déroulent des activités motrices, un gymnase, une piscine, une bibliothèque, un local de cuisine pour les élèves, un local de stimulation sensorielle, une ludothèque (pour l'emprunt de matériel pédagogique), plusieurs salles de toilettes, un local d'expression, des bureaux pour les professionnels (orthopédagogue, ergothérapeutes, infirmières), deux salles d'isolement, chacune accompagnée d'une salle d'observation avec caméra, une salle pour les préposés aux élèves handicapés (changements de couche), en plus du secrétariat et du salon du personnel.

Le local de Daphnée est divisé en deux aires principales séparées par un demi-mur dans lequel il y a une demi-porte de la même hauteur : l'aire de jeux qui est située au fond (vue sur le stationnement) et qui représente environ 40% de la surface de la classe, puis l'aire commune ou l'aire de travail, occupée principalement par une grande table hexagonale au centre (voir illustration ci-bas). La porte de la classe est située à gauche de la classe et donne sur l'aire de travail. De ce point de vue et

immédiatement en face de la porte se trouve une étagère blanche servant à déposer les boîtes à lunch des élèves. Se trouve immédiatement derrière une seconde étagère, suivie par une petite table carrée collée au mur pour un élève, deux autres étagères adossées dos à dos, une seconde petite table carrée, une étagère, une petite table d'ordinateur, un demi-mur (aire de jeux), une balançoire, des lumières de Noël, ainsi que des jouets accrochés au mur.

Figure 4.1

Environnement physique de la classe



Du côté droit de la classe on retrouve de la porte vers le fond des armoires de rangements collées au mur sur lesquelles sont placés les horaires personnels des élèves; un évier et un petit réfrigérateur; du matériel placé dans des étagères derrière lesquelles il y a un tableau vert accroché au mur; puis l'aire de jeux. La figure 4.1 regroupe des photos de la classe observée.

Durant la période d'observation, de nombreux intervenants supplémentaires sont venus dans la classe afin d'observer certains élèves en particulier. David, un stagiaire en éducation spécialisée, s'est intégré à l'équipe pour un stage s'échelonnant de la fin janvier au début du mois de juin. Une psychoéducatrice des services externes (centre de réadaptation) a également accompagné un élève en un à un quelques demi-journées par semaine. L'équipe d'intervenants de la classe avait demandé un soutien plus particulier pour un élève ayant des problèmes de comportements. La psychoéducatrice a été accompagnée durant 3 jours complets par une autre intervenante dont le rôle était d'observer l'élève ciblé de même que ses réactions aux interventions effectuées. Le nombre important d'intervenants en classe (y compris moi) a considérablement modifié la dynamique de la classe, en plus d'influencer l'espace (parfois 6 adultes et 6 élèves dans le même local).

4.3 Présence des intervenants et des élèves

Au cours de la période d'observation dans la classe ciblée, deux élèves en particulier semblaient avoir de graves problèmes de comportements. Le premier avait commencé à démontrer des signes d'opposition de plus en plus marqués et agressifs depuis le début de l'année scolaire. Il est ainsi passé de simples cris, à l'agrippement des vêtements de l'adulte, à la tentative de morsure, aux coups. Il a été hospitalisé, lors de

la deuxième semaine d'observation. Avant son hospitalisation, cet élève devait être escorté à l'extérieur de la classe en salle de retrait ou dans le portique (chaise placée devant la classe) plusieurs fois par jour, souvent par trois intervenants, compte tenu du bruit qu'il faisait en classe et du caractère dangereux de ses gestes pour les autres élèves et les intervenants. Les classes autour de la classe ciblée étaient incommodées par le bruit et certains intervenants venaient porter main forte à l'enseignante, en supervisant par exemple quelques minutes les élèves laissés seuls en classe.

Les difficultés d'une deuxième élève ont également occasionné de nombreuses discussions entre les différents acteurs. Avant le début des observations, la seconde élève avait été admise en hôpital pour une période de deux semaines, en raison d'une montée en flèche de l'agressivité et des périodes d'excitations intenses. L'élève a donc réintégré la classe à la deuxième semaine d'observation. Somme toute, les deux élèves décrits ci-haut ont été écartés des cas d'analyse une fois les données entièrement recueillies, compte tenu de leur important taux d'absentéisme en classe et du nombre impressionnant de spécialistes qui gravitaient autour d'eux.

En plus de l'irrégularité de la fréquentation scolaire de certains élèves de la classe, il y a eu des changements au niveau des intervenants. Depuis le début de l'année scolaire, Daphnée et Amélie (TES du groupe, ensuite remplacée par Louise) travaillaient ensemble. Or, le vendredi de la deuxième semaine d'observation, Amélie a reçu la nouvelle que dès le lundi suivant, son contrat de remplacement se terminait. Louise, la nouvelle éducatrice spécialisée est demeurée en poste jusqu'à la fin des classes. De toute évidence, Daphnée et Amélie étaient deux collègues très proches et leur dynamique d'équipe était très bonne, tel que l'a indiqué Daphnée à plusieurs reprises dans des discussions informelles et dans le récit de pratique (voir guide de transcription en annexe D):

Entretien avec Daphnée, p.9, interventions 21; 25

[...] j'avais l'impression qu'on était sa même track pis je sais pas si on peut dire ça si c'est possible de tomber en amour professionnellement avec quelqu'un qui a la même méthode que de travail que toi qui comprend les élèves comme toi qui a la même vision qui est réaliste qui sait qui feront pas leur université mais que y faut quand même les pousser pour qui fassent des progrès

4.4 Le fonctionnement de la classe

4.4.1 Les documents connexes

L'organisation de la classe dépend d'une organisation d'école tout autant que des orientations éducatives des enseignants. En effet, l'école ciblée a mis en place de nombreux protocoles pour son fonctionnement. Ceux-ci ont surtout trait à la santé et à la sécurité des élèves et du personnel. Chaque élève de l'école bénéficie d'un plan d'intervention ou d'un plan de transition, mis en place par une équipe multidisciplinaire, impliquant aussi la famille. Tous les dossiers des élèves sont regroupés au secrétariat. Les fiches d'observation systématique ou tout autre document lié à l'élève doivent y être acheminés. Dans la classe ciblée, le protocole sur les mesures contraignantes et les protocoles médicaux (surtout celui concernant la médication) semblent les plus appliqués au quotidien. À ces protocoles s'ajoutent les fiches d'observations et les rapports, qui sont aussi très utilisés dans la classe observée :

- Fiche d'observation systématique (appelée « cotations » par les intervenants) :
Pour la classe observée, celle-ci est remplie pour chaque élève tous les jours

dès qu'il y a apparition d'un comportement figurant sur la fiche d'escalade de l'élève. L'éducatrice spécialisée garde la fiche de chaque élève à portée de main pour la remplir en cours de journée. Ces observations servent, selon l'enseignante, à faciliter le développement des interventions auprès des élèves problématiques, fixées lors des tables de concertation avec l'équipe multidisciplinaire entourant chaque élève.

- Fiche d'escalade (correspondance d'un comportement observable et d'une intervention prescrite) : Une telle fiche est produite pour chaque élève ayant des problèmes de comportement ou ayant des « escalades de crise ». L'enseignante de la classe observée utilise quotidiennement ces fiches qu'elle a affichées au mur à côté de la porte. L'éducatrice et elle les consultent chaque fois qu'elles doutent d'une intervention (application d'une nouvelle intervention, administration d'un PRN (médication au besoin). L'enseignante affirme qu'elle garde majoritairement les informations inscrites sur ces fiches en tête, mais qu'elle préfère les mettre bien à vue pour les intervenants-suppléants éventuels.
- Fiche de compilation des mesures contraignantes³ utilisées (appelée « compilation des cotations ») : Ces fiches sont remplies à l'ordinateur par l'éducatrice spécialisée du groupe. Elles servent à transmettre des informations aux partenaires (pédopsychiatre, médecin, etc.) sur la fréquence d'apparition de certains comportements, sur l'efficacité des interventions effectuées, sur par exemple le nombre de retraits que les intervenants ont dû faire auprès d'un élève.

³ « l'utilisation de mesures telles la mise en isolement et la contention » (document interne produit par la commission scolaire, 2010, p. 11)

- Rapport d'événement pour l'utilisation d'une mesure contraignante en contexte planifié : L'enseignante du groupe observé mentionne qu'elle utilise peu ces rapports. Toutefois, elle précise que dès que la porte d'une salle d'isolement est barrée pour un élève, qu'il y a administration d'un PRN ou qu'un élève est maîtrisé physiquement, elle doit en aviser la direction qui conservera l'information aux archives.
- Rapport d'incident – élève : L'enseignante du groupe observé remplit systématiquement un rapport d'incident dès qu'un élève se blesse, s'égratigne, trébuche, tombe, se blesse lors d'une escorte en salle, etc. Elle affirme qu'elle a amassé durant l'année scolaire un « pas pire paquet ».
- Rapport d'événement ou d'accident de travail – employé : L'enseignante de la classe ciblée remplit également ce type de rapport systématiquement. Elle affirme que ces rapports peuvent aider à monter le dossier d'un élève particulièrement violent, en permettant de voir notamment le nombre de fois qu'un élève attaque les intervenants.

Tout compte fait, le nombre de documents, et de fiches à remplir alourdit considérablement la tâche de l'enseignante et de l'éducatrice du groupe, surtout en raison des nombreux comportements perturbateurs qui apparaissent parmi les élèves et des rapports à rendre à cet effet. Ce temps investi dans l'encadrement physique des élèves et dans la surveillance diminue celui alloué à la préparation des activités d'enseignement-apprentissage, au suivi pédagogique des élèves et à l'amélioration du matériel didactique employé. En dépit de toutes les perturbations rencontrées durant

la période d'observation, l'enseignante a tenté le plus possible de suivre l'horaire prévu pour les élèves, qui sera présenté dans la section suivante.

4.4.2 Horaire de la classe et contextes interactifs présents

Nous présenterons sommairement dans cette section l'horaire de la classe, c'est-à-dire l'inventaire des activités d'enseignement-apprentissage et des périodes de transition. Avant tout, mentionnons que la classe, tout comme l'ensemble de l'école, préconise généralement une structure d'inspiration TEACCH, qui rappelons-le, suppose la structure du temps, de l'espace et du travail (Scopler et *al.*, 2000; Mesibov, 1995; voir section 2.3.2). La présence de la chercheure durant près de quatre mois en classe a permis l'observation des routines de la classe et des récurrences au niveau de la programmation. Ainsi, par effet de saturation des données, la chercheure a pu identifier de nombreux contextes, en retenant toutefois seulement neuf d'entre eux qui ont été les plus fréquemment observés et qui ont pu être filmés ou enregistrés. Nous avons mis l'accent sur quatre d'entre eux pour la présentation des analyses des actes de langage dans ce mémoire: la détente, le dîner, la collation-partage, la stimulation sensorielle. Ces choix se justifient par la fréquence de ces contextes, par les types de séquences d'interaction que nous retrouvons dans ces contextes pour les élèves, mais aussi par les objectifs qu'ils poursuivent.

Dans un premier temps, la détente est quotidienne et n'est pas dirigée, c'est-à-dire que les élèves ont un certain degré de liberté dans le choix de leur occupation. Les intervenants accompagnent les élèves dans leur détente lorsqu'ils le peuvent et l'on peut déduire, de par les paramètres du contexte, que c'est l'un des contextes ayant une proportion de séquences d'interaction libres la plus élevée (voir section 4.4.4.

pour les séquences de type libre, restreint ou restreint avec un échange libre). Dans un second temps, le dîner correspond à une période alimentaire, qui occupe plus d'une heure par jour. Il s'agit d'un contexte à l'intérieur duquel on retrouve un très grand nombre d'interactions intervenant/élève (pour tous les élèves), parfois de courte durée. Dans un troisième temps, la collation-partage est à la fois considérée comme une activité de groupe (les élèves y participent simultanément) et une période d'alimentation. Ce contexte est caractérisé par peu de séquences d'interaction libres. Dans un quatrième temps, la stimulation sensorielle (bihebdomadaire) se déroule dans un autre environnement que la classe et l'enseignante y interagit en individuel avec chacun de ses élèves. Il s'agit du contexte d'interaction qui comporte le plus de séquences libres. Les composantes spécifiques de chacun de ces quatre contextes seront décrites dans la prochaine section. Pour leur part, les autres contextes identifiés seront précisément décrits en annexe E.

- Horaire général de l'école

En ce qui a trait à l'horaire de l'école, les cours dispensés par les enseignants à l'école pour la période d'observation sont de 9h15 à 11h00, de 11h15 à 12h15, puis de 13h15 à 15h15. Des périodes de surveillance (8h55 à 9h10 et 11h00 à 11h15 et de 15h15 à 15h30) s'ajoutent à la tâche des enseignants quelques jours par semaine.

- Les détente

Le matin et à l'entrée en classe des élèves en après-midi, il y a une période de détente d'environ 15-20 minutes au cours de laquelle les élèves peuvent s'occuper dans l'aire de jeux (jeu, balançoire, livre de photos, repos) ou s'asseoir à la grande table. Durant ces périodes de détente, deux élèves reçoivent à l'intérieur de la classe un brushing et

des pressions prescrits par l'ergothérapeute. Ceux-ci sont administrés aux élèves par l'enseignante ou l'éducatrice de la classe ou dans le présent cas, par l'éducateur-stagiaire. Les périodes de détente représentent près de 15% de la journée des élèves et ont été sélectionnées lors de l'analyse en raison du caractère informel de l'activité.

- Le dîner

Durant l'heure du dîner des élèves, l'enseignant doit, selon les particularités de ses élèves, poursuivre son enseignement ou aider à l'alimentation. Dans le cas de la classe observée, l'enseignante, la TES et une préposée supplémentaire pour l'heure du dîner doivent donner à manger aux élèves en classe ou les superviser étroitement. La période du dîner représentant 20% d'une journée a été désignée comme un contexte interactif analysé.

- La stimulation sensorielle

Le groupe se rend deux fois par semaine au local de stimulation sensorielle. Ces périodes ont été choisies pour l'analyse en raison notamment du changement d'environnement, mais aussi de l'interaction privilégiée qu'avait alors Daphnée avec chacun de ses élèves individuellement. La chercheure a pu assister aux périodes de stimulation sensorielle et en enregistrer quelques-unes.

- La collation-partage

Pour leur part, les périodes d'enseignement en classe sont caractérisées par certaines activités récurrentes, parmi lesquelles figure la collation-partage (2 périodes par semaine d'une heure environ). En général, tous les élèves participent simultanément à cette activité en classe.

Au total, plusieurs activités caractérisées par des contextes interactifs distincts se déroulent dans la classe observée. Le tableau 4.1 synthétise les contextes d'interaction récurrents que la chercheuse a pu identifier durant la période d'observation (tous les contextes, incluant ceux décrits en annexe E). La section suivante détaille les composantes de chacun des quatre contextes interactifs ciblés dans cette recherche.

Tableau 4.1
Contextes d'interaction récurrents identifiés

| Contextes d'interaction | fréquence | analysé | écarté |
|---|--|---------|--------|
| détente | 2 X 20-30 minutes/jour | x | |
| alimentation | | | |
| collation | 2 X 15 minutes/jour | x | |
| collation-partage | 1 ou 2 X 40-60 minutes/semaine | x | |
| dîner | | x | |
| motricité | 1h mercredi 30 minutes/jour (réparties) | | x |
| travail individuel/autonome | 20 minutes (pas toutes les semaines) | x | |
| enseignement individuel | 20-40 minutes (pas toutes les semaines) | x | |
| transitions | | | |
| arrivée des élèves | 10-15 minutes | | x |
| départ des élèves | 10-15 minutes | | x |
| chansons | 5 minutes (plusieurs par jour) | x | |
| activités de groupe | | | |
| musicothérapie | 30 minutes (jeudi matin) | x | |
| Atelier de cuisine | 1h (mensuel) | x | |
| Arts plastiques en classe | 30 minutes (occasionnel) | | x |
| Recette en classe | 15-20 minutes (occasionnel) | | x |
| stimulation sensorielle | 25 minutes X 2 sous-groupes (2 fois/semaine) | x | |
| spécialités | | | |
| éducation physique (gymnase et piscine) | 2h (2 fois/semaine) | | x |
| Expression artistique | 2h (2 fois/semaine) | | x |
| récréations | 1h (12h15-13h15) 15 minutes (11h00-11h15) | | x |
| Activités spéciales (fêtes, spectacles, etc.) | occasionnelles | | x |

4.4.3 Composantes des contextes interactifs

Les tableaux 4.2, 4.3, 4.4 et 4.5 ci-dessous présentent les composantes de quatre des neuf contextes interactifs ciblés dans cette recherche pour lesquels une analyse approfondie des actes de langage a été effectuée: détente, dîner, collation-partage, stimulation sensorielle. Les cinq autres contextes présentés en annexe E sont la collation, l'enseignement individuel (jumelé au travail individuel/paniers de travail), la musicothérapie, la cuisine, les chansons en classe). Dans le chapitre V, ces quatre contextes feront l'objet d'une analyse en lien avec les actes de langage produits au sein de l'interaction enseignante/élève. Afin de bien situer les circonstances dans lesquelles s'insèrent les actes de langage analysés ultérieurement, nous décrirons chacun des contextes interactifs selon le modèle de Hymes (Blanchet, 2000) présenté au chapitre II (voir aussi annexe B). Nous avons effectué quelques ajustements à ce modèle. Pour commencer, les instruments de communication (« instrumentalités ») ne seront pas particulièrement décrits, puisqu'outre le langage oral, la gestuelle et parfois certains pictogrammes ou objets évocateurs, ils sont liés au matériel utilisé, aux actions en cours et à l'environnement humain. En ce sens, nous avons préféré préciser ces trois derniers paramètres pour chaque contexte. Mentionnons toutefois que les éléments décrits pour un contexte donné dans les sections « participants », « actions » et « environnement humain » ne doivent pas nécessairement tous apparaître simultanément. Il s'agit plutôt de l'inventaire des possibilités issues des observations et susceptibles de survenir dans le contexte décrit.

Tableau 4.2
Composantes du contexte de la détente

| Détente | |
|-----------------------|--|
| Lieu | <p>Dans la classe (principalement aire de jeux, parfois à la table pour certains élèves)</p> <p>Mélodie est assise à son pupitre près de la porte.</p> |
| Temps | <p>9h15 à 9h35 en moyenne et 13h15 à 14h35</p> <p>Avant : maison et transport</p> <p>Matin : arrivée des élèves et routine progressive (sacs à dos, agendas). L'arrivée des élèves est considérée ici comme faisant partie de la détente compte tenu de sa progressivité.</p> <p>Après-midi : Récréation pour les élèves et dîner des enseignants</p> <p>Après : début des activités d'enseignement ou départ pour une spécialité.</p> |
| Participants | <p>Tous les élèves (varient selon les absences)</p> <p>Amélie ou Louise (regardent livres d'images avec Karl et Myriam, font pressions à Victor et brushing et pressions à Antoine)</p> <p>David (si présent, regarde livre d'images ou parle surtout avec Karl; fait brushing et pressions à Antoine)</p> <p>Daphnée : la majorité du temps, elle fait un va-et-vient entre la classe et l'extérieur de la classe. Elle peut aussi être à l'ordinateur.</p> <p>Andréa</p> |
| Objectifs ("ends") | <p>Apaiser les élèves et donner un temps libre avant la reprise des activités.</p> <p>Moment de transition pour les intervenants (vérifier et préparer le matériel)</p> <p>Faire peu de bruit (chuchoter pour Karl)</p> |

| | |
|----------------------|---|
| Action | <p>Activités :</p> <p>Pressions et bruhsing (Antoine, Victor)</p> <p>Rocking (Noémie, Antoine)</p> <p>Se balancer (Noémie)</p> <p>Regarder livre d'images (avec les deux cartables)</p> <p>Sautiller (Antoine)</p> <p>Se promener (Myriam)</p> <p>Se coucher dans la tente (Victor)</p> <p>Parler avec un intervenant (surtout Karl et Myriam)</p> <p>Se regarder dans le miroir</p> <p>Boire un verre d'eau (Karl)</p> <p>Les adultes demandent souvent de baisser le ton.</p> <p>On demande parfois à Antoine de venir s'asseoir à la table pour se calmer.</p> <p>Matériels :</p> <p>2 livres d'images</p> <p>balançoire/hamac (Noémie)</p> <p>chaise pour pressions et brushing (Antoine, Victor)</p> <p>tente (Victor, parfois Noémie)</p> <p>étagère avec jouets (parfois les élèves y prennent un objet)</p> <p>bean bag (utilisé par Noémie principalement)</p> <p>brosse pour pression</p> <p>miroir</p> <p>En général, tous les élèves et les intervenants nommés sont dans l'aire de jeux. Chaque individu a peu d'espace pour bouger.</p> |
| Environnement humain | <p>musique douce à l'ordinateur</p> <p>bruits des élèves et des adultes qui parlent.</p> <p>Tous les élèves émettent des sons ou des mots.</p> <p>Bruits de la balançoire</p> <p>Bruits forts de la chaise de Victor cognée par terre</p> <p>Bruits des cartables (pages plastifiées tournées)</p> <p>Bruits de balancement sur le bean bag/hamac</p> <p>Bruits des sauts d'Antoine</p> <p>Mélodie est à son bureau. En général, elle demeure seule, sauf si elle est agressive, qu'elle rit ou qu'elle tente de se lever. À ce moment, un adulte vient derrière elle, lui flatte les cheveux, la rassoit, lui fait des pressions sur les bras et les épaules.</p> |

| | |
|-----------------------|--|
| Schéma interactionnel | <p>Thèmes principalement abordés :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pressions et brushings - Livre d'images - Comportement (calme, volume de la voix) <p>Échantillon de 85 séquences</p> <p>R : 54%</p> <p>L : 36.5%</p> <p>RL : 9.5%</p> |
|-----------------------|--|

Tableau 4.3
Composantes du contexte du dîner

| Dîner | |
|--------------------|---|
| Lieu | <p>Dans la classe, autour de la grande table</p> <p>Mélodie est souvent assise à son bureau près de la porte, parfois derrière un paravent.</p> <p>Karl est toujours près de l'armoire en bois, avec sa tablette de fauteuil roulant.</p> |
| Temps | <p>11h15 à 12h15</p> <p>Avant : récréation à l'extérieur ou à l'intérieur</p> <p>Après : récréation d'une heure à l'extérieur ou à l'intérieur pour dîner des enseignants.</p> |
| Participants | <p>Tous les élèves du groupe (varient selon les absences)</p> <p>Daphnée (parfois à l'ordinateur ou en train de placer du matériel)</p> <p>Amélie ou Louise</p> <p>David</p> <p>Andréa</p> <p>Les élèves demeurent assis jusqu'à ce que les adultes donnent une autre consigne.</p> |
| Objectifs ("ends") | <p>Manger un repas (le plus autonome possible)</p> <p>Prendre des médicaments pour Myriam et Noémie</p> <p>Ne pas mettre les mains dans son visage durant le repas (Karl)</p> <p>Se détendre et s'amuser après le repas (seulement les élèves qui terminent rapidement)</p> <p>Aller à la toilette (après le repas)</p> |

| | |
|---------|---|
| Actions | <p>Activités :</p> <p>L'élève se lave les mains. L'élève met son tablier. L'élève prend sa médication (Noémie et Myriam) Antoine fait chauffer son repas dans le four à micro-ondes. Karl choisit la récompense à laquelle il aura potentiellement droit suite à son repas. L'élève initie pour demander de l'aide. L'élève initie pour parler aux adultes. L'adulte encourage verbalement l'élève à manger. Les élèves mangent assis à leur place. Les élèves jettent leurs déchets dans la poubelle. Les élèves rangent leur boîte à lunch s'il y a lieu. Les adultes lavent la bouche des élèves. Les élèves rangent leur tablier Les élèves choisissent une activité suite au repas. Les adultes s'amuse avec les élèves après le repas.</p> <p>Matériels :</p> <p>table hexagonale et chaises napperon (Antoine) boîtes à lunch ou plateaux de la cafétéria verre débarbouillette/guenille poubelle</p> |
|---------|---|

| | |
|-----------------------|--|
| Environnement humain | <p>Les élèves sont assis autour de la table Bruit des adultes qui parlent entre eux. Bruits de bouche des élèves. Bruits des emballages. Bruits des échanges entre les élèves et les adultes Bruits de l'évier (eau et objets déposés) Bruits des objets déposés dans la poubelle Bruits des chaises par terre Mélodie qui rit en entendant Karl Musique à l'ordinateur ou jeu en fin de période.</p> <p>Une fois le repas terminé, les élèves peuvent aller dans l'aire de jeux. Myriam et Karl vont parfois à l'ordinateur. Antoine va parfois faire un repos à l'extérieur de la classe. La préposée vient changer Karl, Myriam, Mélodie Les adultes s'assoient avec les élèves autour de la table ou derrière eux. Les adultes se répartissent les élèves pour les assister dans leur repas.</p> |
| Schéma interactionnel | <p>Thèmes principalement abordés :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alimentation - Autonomie - Hygiène - Occupation après le repas <p>Échantillon de 202 séquences</p> <p>R : 56% L : 27% RL : 17%</p> |

Tableau 4.4

Composantes du contexte de la collation-partage

| Collation-partage | |
|-------------------|--|
| Lieu | <p>Dans la classe, autour de la grande table Mélodie est assise à son bureau près de la porte</p> |

| | |
|-----------------------|---|
| Temps | <p>Généralement en après-midi de 13h40 à 14h30 environ</p> <p>Avant : généralement la détente</p> <p>Après : fin de la collation et motricité pour certains élèves, jeux libres à l'extérieur avant le départ</p> |
| Participants | <p>Tous les élèves sauf Mélodie</p> <p>Daphnée est assise devant une petite table carrée près de l'ordinateur.</p> <p>David ou Louise passe avec le plateau de choix.</p> <p>David ou Daphné note les choix alimentaires des élèves</p> |
| Objectifs ("ends") | <p>Diversifier son alimentation en goûtant à de nouveaux aliments</p> <p>Faire des demandes à l'aide de la bande PECS</p> <p>Attendre son tour (les élèves demandent un aliment choisi à tour de rôle)</p> <p>Demeurer assis</p> |
| Actions | <p>Activités :</p> <p>Les élèves mangent dans leur petit bol.</p> <p>Les élèves restent assis.</p> <p>Un à un, les élèves se lèvent pour aller voir Daphnée.</p> <p>Les élèves formulent une demande verbale à Daphnée, tendent leur plat.</p> <p>Certains utilisent une bande PECS (Noémie, Karl, Antoine).</p> <p>Daphnée répond à la demande des élèves ou les corrige.</p> <p>David ou Louise circule autour de la table avec le plateau de choix.</p> <p>Les élèves sélectionnent leur choix en prenant un petit pot collé par du velcro sur le panneau de choix.</p> <p>Matériels :</p> <p>Table hexagonale et chaises.</p> <p>Un petit bol par élève.</p> <p>Petite table carrée.</p> <p>Feuille pour noter ce que les élèves choisissent individuellement.</p> <p>Panneau de choix (avec petits pots contenant des aliments).</p> <p>Plateau d'aliments devant Daphnée.</p> |

| | |
|-----------------------|---|
| Environnement humain | <p>Bruits des plats sur la table (parfois cognés)</p> <p>Bruits des élèves qui parlent ou font des bruits.</p> <p>Les adultes parlent aux élèves.</p> <p>Les adultes parlent entre eux.</p> <p>Bruits des velcros (petits pots collés sur panneau de choix).</p> <p>Bruits des élèves qui mangent les aliments.</p> <p>Chaque élève attend son tour. Les élèves doivent demeurer assis en attendant. Ils peuvent se lever lorsqu'ils ont choisi leur aliment à demander.</p> <p>Les adultes interviennent auprès d'eux s'ils se lèvent ou cognent leur bol.</p> |
| Schéma interactionnel | <p>Thèmes principalement abordés :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alimentation - Formulation des demandes - Comportement des élèves <p>Échantillon de 43 séquences</p> <p>R : 56%</p> <p>L : 16%</p> <p>RL : 28%</p> |

Tableau 4.5

Composantes du contexte de la stimulation sensorielle

| Stimulation sensorielle | |
|-------------------------|--|
| Lieu | Dans le local de stimulation sensorielle : sur les matelas par terre, dans le bac à balles, dans la balançoire/hamac |
| Temps | <p>Généralement en avant-midi de 9h30 à 10h30 (2 sous-groupes de 25 minutes environ)</p> <p>Avant : généralement la détente</p> <p>Après : généralement la collation</p> |

| | |
|-------------------------|--|
| Participants | <p>Tous les élèves en sous-groupes de 2 ou 3 Karl et Mélodie ne sont généralement pas dans le même sous-groupe</p> <p>Daphnée est souvent seule (avec Andréa) avec quelques élèves dans le local de stimulation pendant que David et Louise accompagnent les autres en motricité</p> |
| Objectifs ("ends") | <p>Apaiser, calmer les élèves Stimuler les élèves par le biais des sens Interagir individuellement avec l'enseignante du groupe</p> |
| Actions | <p>Activités :</p> <p>Les élèves se balancent. Les élèves s'assoient ou se couchent sur les coussins. Les élèves s'assoient dans le bac à balles. Les élèves regardent dans les miroirs ou les projections de lumière. Les élèves regardent les tubes lumineux. L'enseignante masse les élèves (bras, jambes, dos) Les élèves manipulent des objets sensoriels (balles, gant texturé, pâte)</p> <p>Matériels :</p> <p>Matelas Bac à balles Balançoire Tubes lumineux Miroir Lecteur DVD pour projection de films Crème pour massage Panier d'objets sensoriels</p> |
| Environnement humain | <p>Musique ou sons provenant de la projection de film sur le mur Bruit de la balançoire Bruit des balles brassées Grincement des matelas lorsque les participants bougent Bruits des élèves qui parlent ou font des bruits. Les adultes parlent aux élèves. Les adultes parlent entre eux. Bruits provenant du corridor lorsqu'un intervenant ouvre la porte du local</p> |

| | |
|-----------------------|---|
| Schéma interactionnel | <p>Thèmes principalement abordés :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Massage - Chansons - Matériel sensoriel <p>Échantillon de 98 séquences</p> <p>R : 31%</p> <p>L : 57%</p> <p>RL : 12%</p> |
|-----------------------|---|

4.4.4 Les types de séquences d'interaction dans les contextes

Afin de compléter notre analyse, nous avons proposé de décrire de manière générale le schéma interactionnel pour chacun de ces contextes, notamment en caractérisant le type de séquence interactive qu'on y retrouve. Les critères permettant de distinguer les trois types de séquences d'interaction sont résumés dans le tableau 4.6.

Tableau 4.6

Critères de distinction des types de séquence d'interactions dans les contextes

| | Restreinte R | Libre L | RL |
|--|--------------|---------|---|
| Continuité de la boucle initiée par l'élève | - | + | - |
| Répétition interne | + | - | + |
| évolution du thème en plusieurs rhèmes | - | + | + Rupture brève du thème ou ouverture brève sur un autre rhème (maximum 4 tours de parole) |
| objectif de la séquence différent de celui de l'activité | - | + | + |
| Régulation du comportement | + | - | + |

Nous appellerons donc séquence d'interaction libre (L) une séquence dans laquelle l'élève est libre d'initier un thème qui est repris par l'intervenant, c'est-à-dire qu'il y a continuité de la boucle interactive suite à l'initiation de l'élève. Dans la séquence libre, l'élève est libre de prendre la parole et d'être entendu et le thème des échanges ne se limite pas à la gestion de son comportement. Dans ce type de séquence, il y a aussi une évolution du thème qui se développe en plusieurs rhèmes (ce que l'on dit à propos du thème), ce qui est plus fréquent dans le type de séquence d'interaction libre que dans la séquence que nous appellerons restreinte (R), qui comporte plusieurs répétitions internes à travers les différents tours de parole. D'autre part, la séquence d'interaction libre permet aux locuteurs de traiter de thèmes qui ne font pas d'emblée partie des objectifs généraux de l'activité en cours, sans nécessairement délaisser l'activité d'enseignement donnée. Par exemple, lors de la collation, un élève prend la parole et initie la séquence suivante :

Élève : benne benne

Intervenante : oui hein ça fait longtemps que t'as pas eu ton camion à benne

Élève : oui
[...]

Dans cette séquence, l'élève est en train de manger et l'objectif principal de l'activité est l'alimentation. Entre deux bouchées, l'élève a cependant le loisir d'initier un thème de son choix, le camion à benne. Ce thème est ensuite maintenu par l'adulte et par l'élève. Ce qui différencie les séquences d'interaction libres des séquences dites restreintes n'est pas le nombre de tours de parole répertoriés, puisque tous les types de séquence peuvent comporter plusieurs tours de parole. C'est plutôt l'évolution du thème, qu'il soit initié par l'élève ou par l'enseignant, qui caractérise les séquences. Enfin, mentionnons que dans la séquence de type libre, il advient qu'il y ait rupture momentanée dans l'alternance des tours de parole intervenant/élève car l'intervenant adresse un commentaire destiné à un autre adulte dans la classe. Ces commentaires surviennent moins fréquemment dans la séquence libre que dans les deux autres types de séquences d'interaction.

Comme nous l'avons brièvement exposée, la séquence d'interaction dite restreinte (R) se limite souvent à l'atteinte d'un objectif prescrit dans le contexte interactif (activité en cours) ou à la modification d'un comportement. Dans ce type de séquence, le thème initié par l'élève n'est pas considéré par l'intervenant et n'est pas maintenu. En reprenant le contexte de la collation, la séquence d'interaction suivante s'avère de type restreinte. Dans cette séquence d'interaction, le thème est rapidement ramené à l'objectif d'alimentation:

Élève : lia
Intervenante : oui
Élève : lia
Intervenante : mange ta banane Karl
Élève : (*prend une bouchée de banane*)

Dans cet ordre d'idées, la séquence dite restreinte est très souvent marquée par plusieurs répétitions internes qui renforcent la stagnation du thème. L'exemple suivant illustre bien ce phénomène :

Intervenante : pique tu piques (*se place derrière l'élève, lui prend la main et l'aide à piquer un morceau*)
 Élève : (*prend le morceau avec sa main gauche, l'échappe*)
 Intervenante : (*repique le morceau*)
 Élève : aaah
 Intervenante : pique un deux trois bouchée
 Élève : naooooo
 Intervenante : ben oui - - tiens No - bouchée
 Élève : WAHAA (*regarde l'intervenante*)
 Intervenante : une bouchée
 Élève : WAHAA (*regarde l'intervenante*)
 Intervenante : Noémie regarde c'est d'la viande – allez une bouchée
 Élève : (*mange la bouchée*)

En terminant, la séquence dite restreinte est beaucoup plus souvent caractérisée par une rupture momentanée dans l'alternance des tours de parole intervenant/élève par un commentaire émis à l'endroit d'un autre adulte.

Finalement, nous nommerons séquence d'interaction restreinte avec un échange libre (RL) une séquence d'interaction considérée dans son ensemble comme étant de type restreinte et ayant les mêmes critères, mais au cours de laquelle il y a un échange plus libre. Cet échange libre peut-être constitué de l'initiation d'un thème ou d'un autre thème par un élève et de son maintien par l'enseignante, ou encore de l'ouverture du thème sur un autre thème par l'enseignante. Cette brève intermission dans la séquence permet aux locuteurs de s'éloigner momentanément de l'objectif principal de l'activité en cours. Les deux séquences suivantes illustrent bien ce critère :

Intervenante : Noémie horaire – Antoine horaire

Antoine : oui (*se dirige vers son horaire*)

Noémie : aha (*raclement de gorge*)

Intervenante : ah Louise a l'a oublié de mettre collation (*elle ajoute le pictogramme aux horaires*)

Antoine : (*vient consulter son horaire et retourne son pictogramme*)

[...]

Dans cette première séquence, l'intervenante adresse une demande à deux de ses élèves. Ces derniers répondent à sa demande (R). L'intervenante s'aperçoit alors des pictogrammes manquants et adresse un commentaire à ses élèves afin de leur expliquer la situation (L).

Intervenante : allez No une autre bouchée (*va derrière l'élève et lui prend la main, guide sa fourchette, pique du poulet*) – tu du poulet

Élève : (*renifle*)

Intervenante : on va aller chercher un kleenex XXXX – une bouchée tiens

Élève : (*repousse la bouchée et renifle*)

[...]

Dans cette seconde séquence, l'élève initie le thème du mouchage par son geste de reniflement. L'enseignante répond à cette initiation, mais revient au thème initial de l'alimentation (bouchée). Cette brève rupture du thème initial est caractéristique des séquences restreintes avec un échange libre.

Somme toute, chacun des neuf contextes interactifs répertoriés ci-après dans le tableau 4.7 se traduit généralement par une proportion plus ou moins élevée de séquences d'interaction libres. Pour déterminer cette proportion, un échantillon de séquences d'interaction a été sélectionné intentionnellement dans chacun des

contextes. Les séquences choisies sont surtout issues des données filmées, mais certaines ont fait l'objet d'un enregistrement sonore. Des séquences auxquelles ont participé quatre élèves de la classe (Noémie, Karl, Antoine, Myriam) ont été répertoriées, même si l'analyse du chapitre V ne porte que sur deux d'entre eux (Noémie et Karl). Cet inventaire a permis non seulement de déterminer quels étaient les contextes pour lesquelles les interactions enseignante/élève étaient les plus libres, mais aussi quelle était la disparité dans le caractère libre ou restreint des séquences d'un élève à l'autre. Le tableau 4.7 répertorie les types de séquences selon leur fréquence pour un sous-groupe de quatre élèves (Noémie, Karl, Antoine et Myriam).

Tableau 4.7

Type de séquences d'interaction selon le contexte pour quatre élèves du groupe

| | |
|---|--|
| Détente (échantillon de 85 séquences) R : 54% L : 36.5% R avec échange L : 9.5% | Dîner (4 dîners) (échantillon de 202 séquences) R : 56% L : 27% R avec échange L : 17% |
| Collation-partage (échantillon de 43 séquences) R : 56% L : 16% R avec échange L : 28% | collation (échantillon de 73 séquences) R : 56% L : 26% R avec échange L : 18% |
| Travail individuel/autonome Noémie (échantillon de 12 séquences) R : 50% L : 33% R avec échange L : 17% | Enseignement individuel et travail individuel/autonome Karl (échantillon de 33 séquences) R : 36.4% L : 33.3% R avec échange L : 30.3% |
| Stimulation sensorielle (échantillon de 98 séquences) R : 31% L : 57% R avec échange L : 12% | Musicothérapie (échantillon de total 47 séquences) R : 30% L : 25.5% R avec échange L : 44.5% |
| Cuisine (échantillon de 93 séquences) R : 40% L : 26% R avec échange L : 34% | Chansons en classe (échantillon de 25 séquences) R : 32% L : 56% R avec échange L : 12% |

Le tableau 4.7 nous révèle que la stimulation sensorielle et les chansons en classe sont les contextes pour lesquels les 4 élèves mis ensemble vivent une plus grande proportion de séquences de type libres. Dans le cas de la stimulation sensorielle,

rappelons que l'enseignement s'appuie alors sur les approches basées sur les sphères sensorielles et motrices, dans lesquelles le langage occupe une place secondaire, sans pour autant être minimisé. Au cours des observations, la chercheuse a constaté que Daphnée conversait ou chantait librement avec ses élèves dans ce contexte. Il en est de même pour le contexte des chansons en classe, qui ne sous-tend pas d'approche structurée ou une minimisation du langage. En revanche, les contextes de la collation et de la collation-partage par exemple, induisent plutôt l'utilisation de l'outil de communication du système PECS, ou encore encouragent l'utilisation des mains animées pour effectuer des demandes (aider, ouvrir, fini). Dans ces cas, le langage est davantage simplifié et les séquences d'interaction sont plus brèves. Pour sa part, la détente est une période au cours de laquelle la structure de l'espace (aire de jeux) est mise de l'avant, rappelant la structure TEACCH. Les élèves, quoique n'ayant pas à participer à une activité dirigée, sont alors limités dans leurs déplacements pour les besoins de la détente. Les interactions verbales enseignante/élèves sont limitées par la disponibilité de l'enseignante (occupée par exemple à lire les agendas ou à préparer le matériel) et par la gestion du comportement des élèves (rappels brefs par exemple de rester assis, de chuchoter). Somme toute, en décortiquant les contextes plus libres et plus restreints, il nous apparaît que les approches d'enseignement et les outils de communication qui sous-tendent ces contextes teintent les interactions qui s'y déroulent.

Il nous faut toutefois considérer que bien que nous ayons établi des observations générales pour les quatre contextes désignés, celles-ci diffèrent d'un élève à l'autre. Par conséquent, il importe d'examiner chaque séquence d'interaction pour chaque élève de manière individuelle. Le contenu de chacune des séquences est donc mis en lien avec le contexte général, mais surtout avec les participants, leurs actions et l'environnement humain qui la constituent. Chaque séquence demeure unique même si un thème y est récurrent, car les actes de langage produits par des locuteurs, dans

un contexte donné, sont uniques et ne peuvent être traités isolément les uns par rapport aux autres. Chaque séquence fait plus généralement partie de la relation enseignante/élève. Dans ces circonstances, il importe de tenir compte des particularités de chacun des élèves ciblés pour l'analyse des actes de langage qui suivra dans le chapitre V. Ce sont donc les caractéristiques de chacun des élèves, additionnées aux paramètres du contexte spécifique d'interaction qui permettront de comprendre les actes de langage et de les expliquer. En ce sens, la section suivante propose un portrait des deux élèves ciblés, précédant l'analyse plus spécifique des actes de langage au chapitre V.

4.5 Portrait des élèves

4.5.1 Noémie

Noémie est une élève de 14 ans ayant un diagnostic de trouble autistique avec une déficience intellectuelle moyenne associée, et ayant possiblement un TDAH. À l'école, elle suit actuellement le programme en déficience intellectuelle profonde et elle fait partie de la classe de Daphnée depuis 2 ans (en 2010 et en 2011). Cependant, Noémie devra suivre le programme destiné aux élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère dès septembre prochain, en raison d'un remaniement des groupes-classes et de l'enseignement des programmes selon les capacités individuelles des élèves. De manière générale, Noémie présente plusieurs forces à l'école. Elle a notamment un grand intérêt pour la musique, les rythmes, les cours d'expression artistique et y démontre de bonnes compétences selon Daphnée et la spécialiste d'expression artistique. Selon les documents compilés, Noémie a aussi de bonnes aptitudes pour la réalisation de ses paniers de travail (pairage d'images,

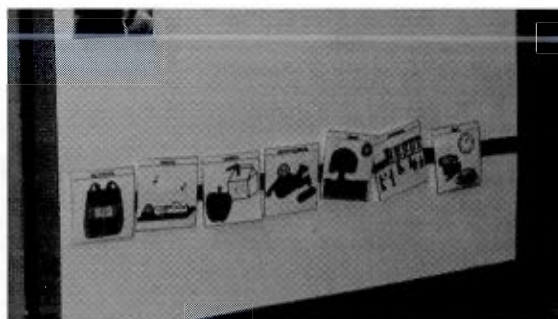
enfilage...). De plus, elle présente de bonnes habiletés motrices, tel qu'en témoignent ses bulletins scolaires. Elle est aussi capable de formuler un message verbal pour indiquer à l'adulte qu'elle désire quelque chose ou pour demander de l'aide (documents d'informations). Cela dit, sa prononciation n'est pas toujours claire, mais les adultes familiers parviennent souvent à la comprendre en contexte, comme en témoigne l'exemple suivant :

| Extrait de la transcription | Signification |
|--------------------------------------|--------------------------------------|
| [...] | |
| N : wa wa – barten si te plaît | je veux – barre-tendre s'il te plaît |
| D : oui Noémie – qu'est-ce qu'on dit | |
| N : beci | merci |
| [...] | |

En classe, elle utilise un horaire horizontal de demi-journée fait avec des pictogrammes (inspiration TEACCH). Il est recommandé pour cette élève de conserver les supports visuels dans son environnement (recommandation de l'équipe médicale à la suite d'une hospitalisation prolongée).

Figure 4.2

Horaire de Noémie



D'autre part, Noémie garde toujours dans sa main un petit lézard en caoutchouc. Les intervenants de la classe insistent pour qu'elle dépose son lézard lors des activités qui nécessitent l'utilisation des deux mains. Ils ont même prévu un petit panier pour le dépôt du lézard. Noémie dépose parfois son lézard avec réticence dans le panier ou sur une étagère. Elle semble toujours bien heureuse de le récupérer. Les intervenants affirment que le lézard est très sécurisant pour elle et qu'il l'aide à diminuer son anxiété.

- Langage et interactions

Sur le plan du langage, Noémie ne s'exprime pas toujours avec des mots. Elle peut exprimer ses émotions ou ses besoins par de petits cris ou par des pleurs (« ahah »). Selon son enseignante, elle ne demande pas spontanément ce qu'elle désire verbalement. Mis à part pour faire des demandes souvent corrigées ou reformulées par l'adulte, Noémie ne fait pas des phrases complètes, sauf lorsqu'elle chante. Elle peut alors réciter clairement les paroles d'une chanson en anglais ou en français en respectant le rythme. Selon son enseignante, elle connaît plusieurs chansons populaires par cœur, et chante facilement les chansons et comptines apprises en classe. Jacques et Tremblay (2005) affirment que les personnes ayant un TED utilisent principalement le langage pour demander, refuser ou pour contrôler le comportement de l'autre ou l'environnement, ce qui pourrait correspondre dans le cadre de cette recherche à la production d'actes de demande, ou d'acte social. Elles ne semblent pas de ce fait vouloir attirer le regard d'autrui sur quelque chose à partager (nous verrons plus loin que Noémie semble toutefois vouloir attirer l'attention de l'adulte). Il en est de même pour l'établissement de l'attention conjointe auditive dans le discours (désir de partager un thème dans une conversation).

Entretien avec Daphnée, p.4, intervention 7

avec Noémie toute les fois où j'me mettais à chanter une chanson pas rapport mettons *les Doors* pis je me rendais compte qu'à la connaissait pis a la chantait avec moi pis a connaît comme faut les paroles ça c'tait fou quand t'as une interaction avec quelqu'un comme a connaît la chanson pis à la rechant jusqu'au bout pis tu changes de chanson pis a la connaît pareil au local de stimulation ou dans les corridors ou sur la cour à chaque fois qu'on faisait ça ça m'étonne beaucoup de Noémie - c'est là que tu vois la force de nos TED

D'un point de vue théorique, nous pourrions lier le niveau langagier de Noémie avec les stades de développement proposés par Prizant (1983; voir annexe A). De ce point de vue, Noémie n'aurait pas atteint le langage productif, compte tenu de la déficience intellectuelle moyenne associée à son diagnostic d'autisme.

Parallèlement, la chercheuse a pu constater dans ses propres interactions avec Noémie et dans celles de l'élève avec d'autres intervenants qu'elle accepte très bien la proximité de l'adulte et elle s'approche de l'autre et le regarde lorsque quelqu'un lui parle (aussi mentionné dans les documents d'information). Selon les observations effectuées, Noémie semble bien comprendre les consignes en classe lorsque l'adulte lui demande quelque chose ou la prévient du changement d'activité, par exemple lorsqu'on lui indique d'aller s'habiller, d'aller consulter son horaire, de venir s'installer à la table pour une activité. Elle semble parfois figer ou peu réagir aux consignes simples, sans doute davantage par refus d'obtempérer que par incompréhension. Lorsqu'elle ne répond pas à une consigne, il advient parfois que son enseignante répète la consigne en anglais, sachant qu'un de ses parents est anglophone. En outre, l'enseignante croit qu'il est parfois plus facile d'obtenir l'engagement de Noémie lorsque l'adulte touche à son lézard. Elle prétend que Noémie semble alors plus disponible pour répondre. L'extrait suivant illustre bien le recours occasionnel à l'anglais et la compréhension de l'élève :

extrait 25 avril 2012

Daphnée : Noémie enlève ton sac – take off your bag – peux-tu tenir son lézard et lui répéter s’il te plaît

David : ok (*s’approche de Noémie*)

Noémie : (*retire son sac à l’approche de David*)

David : a le sait [...]

Dans son entretien de récit de pratique, Daphnée explique bien l’importance qu’a le lézard en caoutchouc pour Noémie et sa réaction lorsque l’adulte le touche :

Entretien avec Daphnée, p.28, intervention 26

Noémie a se balance a comprend pas pis là tu pognes son lézard pis là oh oh oh oh j’vas peut-être le perdre j’vas le oui quoi quoi quoi pis là est comme oui oui oui j’t’écoute j’écoute j’t’écoute j’t’écoute

Entretien avec Daphnée, p.28, intervention 32

tu y dis Noémie lalali a fait juste répéter c’que tu dis Noémie tu veux-tu un massage le massa - a te répond pas a fait juste répéter c’que tu dis parce qu’a se sent menacée parce que tu tiens son lézard pis a peur que tu y enlèves [...]

Dans l’extrait ci-haut, Daphnée mentionne le fait que Noémie répète parfois ce qui est entendu (écholalie; voir annexe A). Pour s’exprimer, il arrive à Noémie d’utiliser des suites de syllabes qui demeurent incompréhensibles pour l’adulte, puisque ce dernier ne sait alors pas à quoi elles réfèrent. Par exemple, l’élève peut appeler un aliment « pipipa » alors qu’il s’agit de morceaux de pommes. Ce lien entre un mot/suite de syllabes s’apparente à un apprentissage verbal associatif ou à de l’idiosyncrasie de langage (voir annexe A), dans lequel l’enfant fait un lien entre un objet et un contexte,

sans que ce lien créé soit pertinent. Il arrive également à Noémie de chuchoter seule des suites de syllabes à son lézard en caoutchouc.

De manière générale, les intervenants de Noémie s'entendent pour dire que cette dernière recherche l'isolement, tout en acceptant le contact occasionnel et en assurant une bonne participation aux activités. Durant la période d'observation, il arrivait toutefois que Noémie se tienne debout en souriant devant l'adulte, qu'elle lui prenne la main (comme elle l'a fait pour la chercheuse), qu'elle répète ce que l'adulte disait. Ces comportements seraient possiblement, selon la chercheuse, des manifestations de son désir d'entrer en interaction avec l'adulte. Cette tentative subtile d'attirer l'attention n'est pas nécessairement interprétée en ce sens par les adultes :

Extrait du 27 mars 2012

Dans cet extrait, l'intervenant et l'élève regardent ensemble un livre d'images.

Intervenant : oh aire de jeux

Noémie : ai ye yeu

Intervenant : oui – oh – oh le bean bag

Noémie : biba

[...]

Extrait du 25 avril 2012

Cet extrait se déroule au laboratoire de cuisine. L'élève et l'intervenante sont face à face devant l'évier. L'intervenante a demandé à l'élève de se laver les mains.

Intervenante: vas-y vas-y en

Noémie : en
 Intervenante : lève tes manches
 Noémie : lève tes man
 Intervenante : lève-les les manches – bin là
 Noémie : hello
 [...]

Daphnée mentionne qu'elle apprécie chanter avec Noémie et que cela représente pour elle un moment privilégié avec son élève. Lorsque d'autres élèves ou intervenants chantent ou mettent de la musique, il est parfois possible d'entendre Noémie chanter avec eux (elle demeure à l'arrière), ou encore de la voir se rapprocher du groupe. Lors de ses temps libres, Noémie se balance souvent dans le hamac de la classe, ou encore fait du « rocking » assise sur le gros coussin. Elle regarde parfois les livres d'images de Karl et Myriam, mais cela est plutôt perçu comme une recherche de stimulation sensorielle :

Entretien avec Daphnée, p.20, intervention 25

j'pense qu'a cherche la texture caoutchouteuse des pages - a doit trouver que les pochettes de plastique c'est caoutchouteux

Dans le même ordre d'idées, elle s'empare fréquemment d'autres objets en plastique ou en caoutchouc. Néanmoins, elle ne délaisse jamais son lézard, elle conserve alors un objet dans une main et le lézard dans l'autre. Les intervenants de la classe ne tolèrent pas toujours l'utilisation de deux objets de caoutchouc en même temps, puisque cela est considéré comme un comportement obsessionnel.

- Objectifs du plan d'intervention

Dans le plan d'intervention de Noémie figurent trois objectifs. Les deux premiers ont trait à sa sécurisation et à sa participation aux activités de groupe. Comme cela a été mentionné précédemment, Noémie vit beaucoup d'anxiété. Les intervenants de la classe visent à la faire participer aux activités de groupe en lui donnant des répit (pour jouer avec son lézard en caoutchouc ou pour aller faire des activités physiques). De plus, ils visent à diminuer les comportements agressifs envers les autres et elle-même en appliquant les mesures inscrites dans sa fiche d'escalade du comportement. Le troisième objectif est en lien avec ses repas. Le but de ce troisième objectif est que l'élève puisse manger son repas sans émettre de fous rires, qui représentent des signes précurseurs d'agressivité.

- Aspects comportementaux

En ce qui a trait à son comportement, Noémie possède une fiche d'escalade comme les autres élèves de la classe. L'utilisation de la salle de retrait est approuvée par les parents de l'élève. Noémie s'y rend lorsque les intervenants jugent qu'elle est agitée de par son comportement. Elle est alors supervisée par l'éducatrice spécialisée du groupe ou par Daphnée et s'y calme alors avant son retour en classe. Durant les observations, Noémie a fait de nombreux séjours en salle, parfois plus d'une fois par jour. Cela s'expliquait par des cris, pleurs, fous rires, lancers d'objets...

- Autonomie

Sur le plan de l'autonomie, Noémie est considérée par les intervenants comme étant l'une des plus avancées de la classe. Elle enlève et met ses vêtements seule, elle fait et défait son sac à dos, s'oriente bien à son casier. Elle demande parfois de l'aide pour attacher ses souliers lunaires (activité de motricité) ou son manteau lorsque la fermeture éclair est coincée. Pour les repas, Noémie est capable de manger seule avec des ustensiles, mais refuse parfois la prise de ses médicaments. Elle mange très lentement et les adultes lui font de maints rappels verbaux afin qu'elle accélère (ex. « allez Noémie mange ton dessert – mange - - une bouchée »). Noémie adore manger et fouille parfois dans les boîtes à lunch d'autres élèves ou dans les armoires à la recherche de nourriture. Ces comportements sont jugés obsessifs par l'équipe médicale qui la supporte. Elle doit donc être surveillée par les intervenants à cet effet. Pour ce qui est de l'hygiène, Noémie va seule aux toilettes, sans nécessairement le demander, puisque la toilette est accessible à partir de la classe. Vers la fin des observations, il lui arrivait d'uriner par terre, ce que son enseignante trouvait très préoccupant.

4.5.2 Karl

Karl est un élève de 17 ans ayant un diagnostic de déficience intellectuelle sévère à profonde. Depuis le mois d'octobre 2011, il se déplace à l'aide d'un fauteuil roulant et il a eu une opération pour une scoliose l'année précédente. En dépit de la nouveauté du fauteuil roulant, les intervenants affirment que Karl se déplace aisément et est très agile. La chercheuse a elle-même constaté qu'il contrôle bien son fauteuil, qu'il sait se faufiler entre des obstacles, avancer, reculer et tourner en maniant manuellement son fauteuil. Avant la restriction de sa mobilité, Karl marchait pour se déplacer. Ses problèmes au dos et aux hanches se sont cependant aggravés, au point

où il lui est maintenant totalement interdit de se lever de son fauteuil, même s'il peut encore se tenir debout et marcher. La période d'utilisation du fauteuil roulant est actuellement fixée à un an, après quoi les spécialistes détermineront s'il peut à nouveau faire usage de ses jambes. À l'école, il suit actuellement le programme en déficience intellectuelle profonde et il fait partie de la classe de Daphnée depuis 2 ans (en 2009 et en 2011).

Sur le plan familial, Karl réside avec ses deux parents sur une terre agricole et la communication entre l'école et la maison est très bonne selon Daphnée. Une bonne complicité s'est installée entre le père de Karl et les intervenants et ces derniers lui écrivent clairement dans l'agenda de Karl si celui-ci a passé une belle journée et s'il mériterait à leur avis une récompense, comme un tour de véhicule tout terrain, ou le droit de passer plus de temps avec son nouveau chiot, etc. Daphnée fait aussi souvent semblant de téléphoner au père de Karl à partir de son cellulaire pour inciter l'élève à travailler ou pour le féliciter. Elle écrit par la suite au père dans l'agenda pour lui préciser qu'il y a eu un « appel à son endroit aujourd'hui », de sorte qu'il y ait cohérence entre le discours des parents et de l'enseignante. Selon les observations réalisées, Karl semble toujours désirer que Daphnée informe ses parents de ses réussites (demande d'un mot dans l'agenda ou d'un appel téléphonique). Toutefois, il redoute que son père soit mis au courant de ses « mauvais comportements » et que ce privilège lui soit retiré. Daphnée dit sentir un petit malaise avec ce « chantage » qui peut faire pleurer Karl, mais sait que cela fonctionne très bien et qu'il s'agit du meilleur moyen de faire travailler Karl.

- Langage et interactions.

De manière générale, disons que selon les documents compilés, Karl est un élève actif, enthousiaste et très sociable et qu'il participe avec motivation aux activités de groupe de la classe. Son désir de communiquer et d'entrer en interaction avec ses pairs et avec les adultes est d'ailleurs ce que Daphnée considère comme sa plus grande force. Dans le cadre de son entretien de type récit de pratique, la chercheuse a demandé à Daphnée de relater des histoires/souvenirs d'interaction pour chaque élève. Les extraits suivants témoignent du plaisir que retire Daphnée des interactions avec son élève :

Entretien avec Daphnée, p.4, interventions 11, 13, 15, 17, 19

Karl y'a pas une interaction que j'aime Karl j'aime interagir avec lui point y'é tellement cute attachant adorable /// y'é tout le temps partant je sais pas si c'est une bonne réponse mais y'é tellement facile à interagir y recherche que de l'interaction tout le temps c'est constant pis c'est n'importe quoi j'y lis son agenda comme ce matin papa y'a regardé ton portfolio avec toi hier y'a aimé ça oui encore ben papa y'a regardé ton agenda avec toi hier y'a regardé ton portfolio avec toi y'a aimé ça regarder les photos avec toi oui encore /// ben papa y veut juste que tu le relises y'est juste content que tu y parles /// avec Karl c'est spécial [...]

De plus, Karl a une relation particulière avec Myriam, sa « blonde » et est plus affectueux à son égard. Dans son entretien, Daphnée explique : « ben y sont comme un chum pis une blonde y sont tout le temps ensemble y se font des câlins [...] » (p.22, intervention 25).

Il s'intéresse aussi aux autres élèves et s'inquiète lorsque l'un d'eux ou qu'un intervenant est absent. Il demande alors où est la personne manquante (« où où »), si elle est malade. Karl est le seul élève dit « verbal » de la classe et bénéficie pratiquement d'un accompagnement un à un puisque David, le stagiaire en éducation spécialisée, a choisi de réaliser son projet de stage auprès de Karl et donc, de passer plus de temps avec lui.

Karl possède un cartable de photos que lui a fabriqué Daphnée. Il regarde quotidiennement ses photos des intervenants de l'école, de sa famille, de ses sorties scolaires et aime en discuter avec les adultes. Il n'aime pas que Myriam prenne son album de photos et se plaint d'un « non » pour que les adultes interviennent. Avant d'ajouter une nouvelle photo à son album, Daphnée lui montre d'abord et lui explique ce qui y figure. Lorsque cela se produit, Karl est très excité et il demande à Daphnée d'envoyer la photo à la maison pour la montrer à « papa ». Selon les observations effectuées, cela constitue un exemple de la fierté que ressent Karl de ce qu'il entreprend à l'école et de son désir de partager ce qu'il aime avec son entourage. Pour sa part, Daphnée croit que le cartable de photos aide Karl à organiser ses conversations et à se faire comprendre de son entourage :

Entretien avec Daphnée, p.20, interventions 32, 34; p.21, intervention 1, 3

cette année je l'ai peaufiné j'ai rajouté plus d'affaires c'tait dans son p.i. parce qu'on trouvait que les sujets de conversation étaient pas mal tout le temps les mêmes pis y passait du coq à l'âne y'était là auto tracteur cailloux maman papa /// au moins avec ça tu m'parles de maman attends on trouve une photo ah oui maman est où ah oui ah est su'l'terrain avec la maison on réussit à faire une conversation avec / j'ai rajouté des affaires pour qui puisse parler à la maison y a le même Myriam aussi y ont un à maison pis ici /// avec la même affaire à la maison y peut parler des gens d'ici avec les photos des gens d'ici

Ainsi, les images sont, selon Daphnée, une manière de fournir un vocabulaire précis à l'élève et lui offre une plus grande liberté de communication :

Entretien avec Daphnée, p. 21, intervention 5, 7, 15

c'est comme son vocabulaire c'est ses mots parce que - y est tellement tough à comprendre /// c'est ses mots c'est sa manière de parler Karl /// c'est comme si on y donnait - une manière de s'exprimer

Au niveau de la communication, Karl possède un vocabulaire restreint et ne formule pas des phrases complètes (ex. Où Amélie; qui totobus; Victor bobo...). Son élocution ne permet qu'à des gens familiers de bien le comprendre. Comme l'indiquent Jacques et Tremblay (2005), le volet expressif du langage est parfois plus touché que le volet réceptif chez les personnes ayant une déficience intellectuelle, contrairement aux personnes ayant un TED. Les difficultés langagières que résume le MELS (2007) pour les des élèves ayant une D.I. moyenne à sévère semblent s'appliquer à Karl : « difficultés d'élocution, vocabulaire limité et utilisation fréquente de phrases télégraphiques. » (p. 14).

Karl est cependant persévérant lorsqu'il veut préciser une idée. L'adulte tente souvent de « deviner » de quoi il parle, et Karl dit « oui » ou « non » pour indiquer que l'adulte est sur la bonne voie, comme dans l'extrait qui suit :

3 avril 2012 – extrait audio

Durant cette séquence, Karl travaille en enseignement individuel avec Daphnée. Celle-ci initie le thème du bateau.

[...]

Daphnée: Karl montre-moi le bateau – oui t'en as-tu un bateau toi

Karl : oui

Daphnée : Karl y a un bateau pis y se promène sur la rivière pis y va voir les feux d'ar ti fi ce

Karl : ti i ne

Daphnée: ouais pow pow pow pow pow pow pow t'aimes ça

Karl: moi si

Daphnée: ben oui c'est toi qui y va tu vas-tu m'inviter à la St-jean

Karl : oui

Daphnée : on va-tu aller voir les feux ensemble sur la rivière

Karl : oui

Daphnée : ah ce s'rait tellement magnifique

Karl : wow

Daphnée : ouais

Karl : yeyière

Daphnée : ah les vagues wou

Karl : ye yeyière

Daphnée : tu veux inviter Myriam

Karl : ye yeur

Daphnée : ye yeur

Karl : ye yeur

Daphnée : le moteur

Karl : oui

Daphnée : ouais

Karl : oui

Daphnée : ye yeur le moteur

Karl : na ke di

Daphnée : la clé

Karl : oui

Daphnée : quand on part le bateau ça fait vrooommm vroum vroum vroum vroum

Karl : ah ah non ah ah non ah

Daphnée : quoi

Karl : ye l'eau

Daphnée : ben y a de l'eau oui c'est sûr le bateau y est dans l'eau

Karl : ark

Daphnée : t'es-tu déjà tombé dans l'eau toi

Karl : ark

Daphnée : comment ça ark ouais ça pue hein l'eau est-tu propre

Karl : oui

Daphnée : ben non l'eau est dégueulasse

Karl : wa

Daphnée : wash

[...]

Il tente aussi de se faire comprendre en pointant des objets, en se déplaçant dans des milieux familiers pour montrer des choses ou en faisant quelques gestes simples qu'il invente ou issus des mains animées (cowboy, voiture, attend, non, travail, livre...). Comme il a été dit dans l'extrait d'entretien ci-haut, Daphnée est d'avis que Karl est souvent confus dans ses idées et son discours saute du coq à l'âne. Elle a l'impression qu'il associe rapidement plusieurs idées et parle de toutes ces idées (VTT, Heidi (son chiot), coucou Heidi, doux, bobo Heidi, cowboy, auto; voir annexe A)

- Objectifs du plan d'interventions

Un des objectifs figurant dans son plan d'intervention consiste à se faire mieux comprendre lorsqu'il parle d'un sujet qui l'intéresse, ce qui est lié à l'association d'idées mentionnée ci-haut. Deux autres de ses objectifs consistent à développer son autonomie en mettant son manteau et en attachant ses souliers. Un troisième objectif consiste à exécuter sa routine d'arrivée et de départ seul (ex. enlever son sac à dos, déposer son agenda dans le panier, mettre sa boîte à lunch dans l'étagère), sans rappel verbal. À la lumière des observations, il semblerait que Karl puisse tout exécuter seul, mais qu'il soit très facilement distrait par son environnement et qu'il cherche d'abord à parler aux intervenants, qui insistent sur le fait qu'il pourra discuter avec eux après avoir terminé ce qu'il « avait à faire » :

3 avril 2012 – extrait audio

Dans cet extrait, Karl initie le thème de la sortie scolaire à venir au centre équestre durant sa routine d'arrivée.

[...]

Intervenant : non Karl tu reviens ici défaire ton sac tout de suite - - Karl ici

Karl : non est X est X

Intervenant : les XX sont là toute la journée

Karl : tantôt

Intervenant : là c'est ton sac pis piscine

Karl : tantôt un dodo

Intervenant : beaucoup de dodos tu défais ton sac la Karl

[...]

Les rappels verbaux sont donc fréquents à l'heure actuelle. Daphnée observe sa distraction dans toutes les sphères de sa vie scolaire et ce constat apparaît dans les documents compilés. Pour pallier ses distractions, Daphnée a installé des nappes dans les fenêtres (pour diminuer les regards vers l'extérieur). Elle renforce aussi beaucoup ses bons comportements et lui attribue des récompenses dans de courts délais. Il s'agit souvent de récompenses sociales, comme le droit d'aller parler avec un intervenant de l'école pour une dizaine de minutes, d'écouter de la musique ou de regarder un livre avec un intervenant de la classe. Elle l'emmène à l'occasion faire un tour au volant de sa voiture (stationnée bien sûr). Elle dit qu'il s'agit d'un de ses plus forts renforçateurs et qu'il s'y amuse beaucoup, mais le contexte de la classe et les difficultés comportementales des autres élèves rendent souvent cette petite sortie impossible. Lors des observations, la chercheuse a participé une fois à un tel « jeu » dans la voiture de Daphnée. Il n'y avait exceptionnellement que Myriam, Noémie et Karl dans la classe. Daphnée a donc choisi d'amener tout le groupe dans la voiture et tous s'y sont bien amusés :

3 avril 2012 – extrait audio

Karl est installé à la place du chauffeur. Daphnée ouvre la radio et baisse les fenêtres. Les autres élèves s'assoient à l'arrière de la voiture.

Daphnée : oh checkez ça on va même pouvoir asseoir les amis en arrière
Andréa tu peux procéder

Myriam : grapapa gapapa

Daphnée : ah bin tabarouette attention

David : c'est Karl qui chauffe

Andréa : on s'attache on s'attache tout le monde

Daphnée : on peut baisser les fenêtres

Myriam : ha ha ha ha ha (*rit*)

Bien que les quatre objectifs du plan d'intervention orientent les interventions en classe, David (stagiaire) a choisi de planifier d'autres objectifs dans le cadre de son projet de stage pour sa formation. Ce projet consiste en la mise en place de trois objectifs dans trois « domaines » différents de la vie scolaire de l'élève et en la mise en place d'activités et d'un système d'émulation pour motiver l'élève. Avant le début du projet de David, Karl avait déjà un système d'émulation. En fait, les intervenants collaient un X pour chaque avertissement précis qu'il recevait pour un même comportement. Au troisième X, ils le mettaient en retrait face au mur ou dans le corridor. David a conservé ce système, mais en a ajouté un nouveau. Avant le début de trois activités (la piscine, le repas et un panier de travail), David fait choisir à Karl une récompense qu'il obtiendra s'il atteint son objectif (transporter suffisamment d'éponges dans la piscine, ne pas mettre ses mains dans son visage durant le repas plus de huit fois, réussir à exécuter un panier en un temps déterminé). Les choix de récompenses sont imagés. Karl semble avoir de la difficulté à maintenir un choix. Lorsqu'il opte pour une récompense, il en demande une autre quelques secondes après en revoyant les images de choix. Pour l'objectif concernant le repas, David a fabriqué un petit panneau sur lequel sont collés quelques carrés de velcro et des images « interdit » « mains dans le visage ». David peut coller la récompense choisie par Karl sur ce panneau. Durant le repas, il ajoute un X rouge chaque fois que Karl touche son visage ou sa bouche. Après huit X rouges, l'image de la récompense est retirée.

Daphnée affirme que Karl a de l'intérêt pour plusieurs choses en particulier : cowboys (une sortie scolaire dans un ranch faite au printemps 2010), tracteurs,

voitures, chansons, émission *Toc Toc Toc*, Heidi, la cuisinière de la cafétéria, son enseignante de l'an dernier. Comme Daphnée est d'avis que les chansons de *Carmen Campagne* et d'*Annie Brocoli* ne sont pas toujours adéquates pour l'âge de Karl, elle essaie de l'orienter vers d'autres musiques. Lors d'une rencontre de plan d'intervention, le père de Karl a mentionné que celui-ci aime beaucoup le groupe *Offenbach*. Daphnée a essayé de lui faire écouter en classe et cela a fonctionné, au point où pour David et Karl, chanter ensemble du *Offenbach* en dansant ensemble est devenu une activité quotidienne incontournable que Karl redemande.

- Comportement

Sur le plan comportemental, Karl manifeste son mécontentement par des « non », des gestes de recul (se cache le visage avec ses bras ou fait un mouvement de gauche à droite avec son avant-bras), imite des bruits de rire pour se moquer (« ha, ha, ha »), repousse les objets non désirés avec ses mains, crache, fuit en se déplaçant avec son fauteuil. Plus généralement, Karl aime faire des câlins à tous, aux hommes comme aux femmes et ouvre souvent les bras en disant « allô », même si les salutations ont déjà été faites à son arrivée :

4 juin 2012 - Extrait vidéo (20120604-101218)

Cet extrait se déroule à l'heure du dîner. Karl est prêt à commencer son repas. L'intervenante prépare les assiettes à la grande table. Les salutations avaient déjà été effectuées lorsque Karl était entré dans le local après sa récréation. Il interpelle l'intervenante.

Karl : nanane
 intervenante : ouais
 Karl : nanane
 intervenante : ouais qu'est-ce qui a Karl
 Karl : aaaaallô allô

intervenante : allô

Karl : allô

intervenante: on l'a dit tantôt

[...]

Somme toute, Karl paraît être un élève émotif et participatif. Selon Daphnée, il démontre très bien ses émotions (sourire, se gratter la tête quand il est vraiment content, pleurs, recul). Il peut rapidement passer d'une émotion à une autre et les intervenants peuvent facilement le faire sourire. La chercheuse a pu observer qu'il lui arrive de pleurer lorsqu'il se fait gronder ou lorsqu'il parle de sa privation de privilège à la maison. Il pleure aussi lorsqu'on lui chante une chanson d'anniversaire ou lorsqu'il est trop content, comme quand il parle au cowboy dans le cadre de la sortie scolaire au ranch. Daphnée le considère comme un élève sensible. Elle a raconté qu'en début d'année scolaire, il pleurait lorsqu'elle chantait la chanson d'« au revoir les instruments » à la fin des séances de musicothérapie. Cette chanson est douce et elle croit que cela éveille de la tristesse chez Karl, ou qu'il croit que la situation est dramatique. Lorsqu'il pleure, même si elle vient de le gronder, elle tente rapidement de le faire cesser de pleurer en lui changeant les idées.

- Autonomie

En ce qui concerne son autonomie, Karl est capable de manger seul sa collation, de déplacer son sac et sa boîte à lunch et d'enlever son manteau. Il a encore besoin d'aide pour mettre son manteau et attacher ses souliers. Les intervenants souhaitent travailler ces deux aspects de son autonomie qui se trouvent dans son plan d'intervention lorsque les complications dues à son opération et à son fauteuil roulant seront passées. Il reçoit l'aide d'un intervenant pour le repas. Il est capable de piquer de gros aliments avec sa fourchette et de boire le bouillon de sa soupe. L'intervenant

lui donne des bouchées pour le reste. Karl a souvent le réflexe de mettre ses doigts dans sa bouche et de se toucher le visage, ce que les intervenants considèrent comme problématique lors du repas. Ils insistent pour que Karl garde ses mains sur les « mitaines » dessinées sur son plateau de fauteuil. Pour ce qui est de l'hygiène/propreté, Karl porte des pull-ups en tout temps. Une préposée vient le voir chaque heure et il a comme objectif de demeurer au sec jusqu'à l'arrivée de la préposée.

La prochaine section décrit en détail les actes de langage répertoriés dans les interactions enseignant/élève pour les quatre contextes ciblés (détente, dîner, collation-partage et stimulation sensorielle). L'analyse en profondeur des actes de langage permet notamment de dépasser leur simple inventaire et de véritablement comprendre la structure des interactions et la compréhension qu'en ont participants.

CHAPITRE V

ANALYSE ET PRÉSENTATION DES ACTES DE LANGAGE

5.1 Noémie

5.1.1 Analyse générale des séquences d'interaction

Comme nous l'avons décrit précédemment, Noémie est une élève autiste présentant une déficience intellectuelle moyenne. Dans son groupe-classe, il s'agit de l'élève la plus discrète. En effet, elle est autonome sur le plan de l'hygiène et mange seule sa collation. De plus, elle passe beaucoup de temps à se balancer ou à manipuler son animal en caoutchouc lors de ses temps libres. Son enseignante présume d'ailleurs qu'il s'agit d'une élève qui recherche peu l'interaction :

p.27, interventions 22-28

Noémie au niveau interactionnel - relationnel assez faible /// est pas en recherche d'attention a viendra pas pour communiquer avec toi /// c'pas comme Myriam Noémie est TED là est comme (*Daphnée se balance d'avant à arrière sur sa chaise*)

p.27, interventions 32-36

j'te dis pas qu'a l'a pas d'émotions c'pas ça que j'dis /// du tout j'te dis que la recherche de contact est limitée /// très très limitée

D'après la conception de l'enseignante, Noémie est une élève qui recherche l'isolement. Nous pouvons donc présumer d'après ces propos que la recherche de solitude de l'élève pourrait expliquer le fait qu'elle participe à peu de séquences d'interaction dans des contextes moins dirigés, tels que la détente ou la période de collation, comparativement aux trois autres élèves ciblés de la classe dans cette recherche. Par exemple, selon un échantillon de séquences d'interaction principalement relevé à l'intérieur des quatre journées de tournage, les autres élèves vivent généralement un nombre plus élevé d'interactions avec les intervenants de la classe que Noémie lors de la détente, de la collation et de la stimulation sensorielle. Ces trois contextes sont ceux pour lesquels Noémie s'organise facilement seule, c'est-à-dire qu'elle s'occupe seule et mange seule. Le tableau 5.1 illustre la répartition des séquences d'interactions élève/intervenant selon leur caractère libre, restreint avec un échange libre, ou encore restreint.

D'après les échantillons de séquences d'interaction compilées dans le tableau 5.1, il s'agit de l'élève pour lequel le rapport de séquences de type restreint (R) sur l'ensemble des séquences d'interaction est le plus élevé (dans 5 des 9 contextes). Les chansons en classe et la stimulation sensorielle sont les contextes dans lesquels l'élève vit à la fois une plus grande proportion de séquences de type libre (L) et une moins grande proportion de séquences restreintes (R). La proportion de séquences de type libre avec un échange restreint (RL) est la plus élevée dans le contexte de la musicothérapie (30%). En outre, la proportion de séquences de type restreint (R) dépasse la proportion de séquences de type libre (L) pour l'ensemble des contextes, à l'exception des chansons en classe et de la stimulation sensorielle. Enfin, la proportion de séquences de type libre (L) est inférieure à la moyenne des quatre élèves (Karl, Noémie, Antoine et Myriam) dans tous les contextes, sauf pour les chansons en classe. À l'opposé, la proportion de séquences de type restreint (R) est

plus élevée que la moyenne du groupe dans tous les contextes, exception faite encore une fois pour le contexte des chansons en classe.

Tableau 5.1

Types de séquence d'interaction enseignante/Noémie par contexte

| Détente | | Dîner (4 dîners) | |
|---|--------------------------|---|--------------------------|
| 4 élèves ciblés (85 séquences) | Noémie (10 séquences) | 4 élèves ciblés (202 séquences) | Noémie (65 séquences) |
| R : 54% | R : 70% | R : 56% | R : 79% |
| L : 36.5% | L : 30% | L : 27% | L : 9% |
| RL : 9.5% | RL : 0% | RL : 17% | RL : 12% |
| Collation-partage | | Collation | |
| 4 élèves ciblés (43 séquences) | Noémie (12 séquences) | 4 élèves ciblés (73 séquences) | Noémie (18 séquences) |
| R : 56% | R : 67% | R : 56% | R : 78% |
| L : 16% | L : 8% | L : 26% | L : 11% |
| RL : 28% | RL : 25% | RL : 18% | RL : 11% |
| Travail individuel/autonome (paniers de travail) | | | |
| Noémie (12 séquences) | | | |
| R : 50% | | L : 33% | |
| | | RL : 17% | |
| Stimulation sensorielle | | Musicothérapie | |
| 4 élèves ciblés (98 séquences) | Noémie (18 séquences) | 4 élèves ciblés (total 47 séquences) | Noémie (10 séquences) |
| R : 31% | R : 39% | R : 30% | R : 60% |
| L : 57% | L : 39% | L : 25.5% | L : 10% |
| RL : 12% | RL : 22% | RL : 44.5% | RL : 30% |
| Cuisine | | Chansons (en classe) | |
| 4 élèves ciblés (93 séquences) | Noémie (25 séquences) | 4 élèves ciblés (25 séquences) | Noémie (5 séquences) |
| R : 40% | R : 64% | R : 32% | R : 20% |
| L : 26% | L : 20% | L : 56% | L : 80% |
| RL : 34% | RL : 16% | RL : 12% | RL : 0% |

Bien que les échantillons sélectionnés soient de type intentionnel et que les pourcentages relevés ne soient pas issus d'un traitement statistique visant l'objectivation de ces résultats, le tableau 5.1 permet de dresser un aperçu des types d'actes de langage que l'on peut retrouver dans un contexte donné. Ainsi, on peut s'attendre à ce que plus le pourcentage de séquence d'interaction de type restreint soit élevé pour un contexte donné, moins il y ait de variation dans les actes de langage utilisés. De manière générale dans l'ensemble des contextes d'interaction, cela implique que les interactions décrites entre l'enseignante et Noémie se caractérisent essentiellement par la production d'actes de langage liés à des demandes d'action (surtout de la part de l'enseignante) et aux réponses à ces demandes de la part de l'élève. Néanmoins, il existe une certaine variation des actes de langage produits. Rappelons que selon la typologie utilisée dans cette recherche (Verdelhan-Bourgade, 2002), six différentes catégories d'actes de langage peuvent être répertoriées : actes sociaux, actes de demande, actes de réponse, acte d'expression du degré du savoir, actes d'expression de l'affectivité, actes de présentation des faits. Par la suite, ces six catégories générales peuvent être décomposées en plusieurs actes de langage plus précis. La prochaine section s'attardera à leur étude en profondeur selon les différents contextes d'interaction. Cette analyse permettra de déterminer non seulement les variantes apparaissant dans les actes de langage produits, mais aussi certaines pistes explicatives de ces variations. Notons toutefois que la chercheuse a sélectionné les séquences d'interaction dans le but de démontrer la panoplie d'actes de langage possibles. Elle n'a donc pas regroupé par exemple un échantillon proportionnel de séquences de type restreint à l'ensemble des séquences d'interaction de ce type. Le lecteur ne peut conséquemment pas se fier à la proportion des divers types de séquences présentés pour déterminer la fréquence de chaque type de séquences dans la réalité.

5.1.2 La détente

Comme nous l'avons indiqué dans le chapitre IV, la détente est un moment important de transition biquotidien de 20 à 30 minutes par séance, qui permet aux intervenants de préparer la classe. Il s'agit également d'un contexte au cours duquel les intervenants vivent des interactions informelles avec les élèves, puisque le discours n'est pas d'emblée centré sur une notion à apprendre. D'après les séquences sélectionnées, les interactions auxquelles participe Noémie lors de cette période sont de type restreint dans 70% des cas. C'est donc dire que 30% des séquences d'interaction identifiées dans l'échantillon en contexte de détente sont de type libre. Beaucoup des interactions de Noémie concernent ses occupations (se balancer, manipuler des objets, consulter son horaire) et visent à gérer son comportement ou à l'orienter dans l'espace. Examinons d'abord deux séquences d'interaction de type restreint. La première est en lien avec la balançoire/hamac. Noémie s'y balançait en se donnant de l'élan avec ses jambes, ce qui créait un bruit continu dans la classe. La première colonne des tableaux indique le locuteur; la seconde colonne rapporte les discours transcrits et les indications scéniques ou la communication paraverbale; la colonne de droite présente les actes de langage produits dans le discours rapporté en fonction du contexte.

Tableau 5.2

Séquence d'interaction 1 (Noémie)

16 avril 2012 – extrait audio

| | | |
|------------------|----------------|---------------------------|
| Daphnée 2 :00 | Noémie | interpeler par son prénom |
| | lève tes pieds | demande (d'action) |
| | cocotte | acte social/expression de |

| | | |
|------------------|--|--|
| | | l'affectivité (interpeler par surnom) |
| Noémie | <i>(regarde en direction de Daphnée, continue de se balancer)</i> | acte social (refus)/ acte d'expression du degré du savoir (incompréhension) |
| Daphnée 2 :07 | Noémie en haut les pieds | interpeler par son prénom demande (d'action) |
| Noémie | <i>(continue de se balancer)</i> | acte social (refus)/ acte d'expression du degré du savoir (incompréhension) |
| Daphnée 2 :11 | lève tes pieds – voyons <i>(traverse dans l'aire de jeux et va se placer devant la balançoire)</i> | demande (d'action) expression de l'affectivité (étonnement/impatience)/expression du degré du savoir (exprimer son incompréhension) <i>(destinataires autres adultes)</i> |
| Noémie | <i>(continue de se balancer)</i> | acte social (refus)/ acte d'expression du degré du savoir (incompréhension) |
| Daphnée 2 :18 | lève tes pieds – en haut les pieds <i>(tape des mains) –</i> lève tes pieds | demande (d'action) présentation des faits/demande (d'action) expression de l'affectivité (étonnement/impatience)/acte social (attirer l'attention en tapant des mains) demande (d'action) |
| David | avant | présenter un fait passé <i>(destinataire Daphnée)</i> |
| Daphnée | a me r'gardait | présenter un fait passé <i>(destinataire David)</i> |
| David | XXXXXX | présenter un fait passé <i>(destinataire Daphnée)</i> |

| | | |
|-----------------|--|---|
| Daphnée | ouais ouais ouais ouais ben là XXXXXX | acte social (acquiescer)/présenter un fait présent (destinataire David) |
| Amélie | c'est drôle | Expression de l'affectivité (exprimer son étonnement) (destinataires Daphnée et David) |
| | (Noémie se lève) | réponse à la demande (refus) |
| David | (s'assoit dans le bean bag) | acte social (refus) (destinataire Noémie) |
| Daphnée | regarde non non | demande (d'action)/refus |
| Noémie | ah wa wahaaa (touche David) | expression de l'affectivité (dire sa contrariété, expression du désir de s'y asseoir)/acte social (refus) |
| Daphnée | hamac hamac | demande (d'action) |
| Noémie | ahah | expression de l'affectivité (dire sa contrariété)/réponse/acte social (refus) |
| Daphnée | hamac | demande (d'action) |
| Noémie | aaaah | expression de l'affectivité (dire sa contrariété)/réponse/acte social (refus) |
| David | ok a fait comme de l'opposition | acte de présentation des faits (émettre une hypothèse) (destinataire Daphnée) |
| Daphnée | assis-toi dans le bean bag – – viens-t-en viens – hamac – hamac | demande (d'action) demande (d'action) demande (d'action) demande (d'action) |
| David | y a quelque chose qui a <u>changé</u> | demande (une information)/présentation des faits (émettre une hypothèse) |
| Noémie | <u>aha ah</u> ah ah ah – ah ah ah ah | expression de l'affectivité (dire sa contrariété)/réponse/acte social (refus) |
| Daphnée 3:20 | ok tu viens-tu avec moi – c'correct – | demande (d'action)/acte social (rassurer) |

| | | |
|--|--------------------------------------|---|
| | ok on reste comme ça tu restes assis | acte social (accepter)/demande (d'action) |
|--|--------------------------------------|---|

Pour commencer, cet extrait comporte plusieurs actes de langage de demandes d'action formulés par l'enseignante (14 demandes). L'élève y répond majoritairement par un refus (8 refus). Les refus de Noémie sont accompagnés par un acte de demande ou d'expression de l'affectivité (expression d'un désir, contrariété). La répétition de la demande d'action en début de séquence pourrait s'expliquer par le fait que l'élève continue de se balancer, cela pouvant être perçu par l'enseignante comme un acte d'expression du degré du savoir (incompréhension de l'élève). Le fait que l'enseignante s'approche de l'élève et qu'elle l'interpelle en tapant dans ses mains donne un indice supplémentaire de son impression de ne pas être comprise. Ensuite, l'enseignante choisit de revenir à la demande d'action malgré le refus de l'élève, en la contraignant notamment dans ses choix (réponse à Noémie à l'expression du désir de s'asseoir sur le gros coussin au lieu de la balançoire). Suite aux réponses négatives de Noémie, Daphnée laisse entrevoir sa surprise (« voyons ») en se tournant vers un collègue, ainsi qu'en enchaînant avec un échange avec David. Il est intéressant de constater que les actes de présentation des faits produits (parler d'un fait passé ou présent) visant à comprendre la situation sont tous destinés aux intervenants. Enfin, l'enseignante exprime son affectivité et produit un acte social en utilisant notamment un surnom pour interpeller l'élève (« cocotte ») et en tentant de la rassurer par ses paroles et un ton de voix apaisant en fin de séquence. D'ailleurs, l'acceptation de la situation par l'enseignante pourrait s'expliquer par sa perception de l'expression de l'affectivité de Noémie, qui exprimait une détresse croissante à travers ses refus. En résumé, cette séquence est considérée comme étant de type restreint puisqu'il n'y a pas d'évolution dans le thème de celle-ci (s'asseoir convenablement dans le hamac), mais plutôt une répétition de la demande de l'enseignante. L'enseignante s'exprime à

un moment par une demande sous forme de mot-clé (« hamac »), ce qui rappelle le souci de simplification maximal du langage dans l'approche TEACCH, qui permettrait à l'élève de mieux comprendre et d'accomplir ce qu'on exige de lui (Schopler, Mesibov, et Hearsey; 1995). Les actes de langage produits par l'enseignante s'adressant à l'élève sont alors très répétitifs. Néanmoins, l'enseignante laisse paraître son affectivité envers l'élève à travers deux énonciations (« cocotte », « c'correct ») qui témoignent de la relation enseignante-élève.

Examinons à présent le second extrait. Celui-ci s'applique à la manipulation d'objets. Dans cette séquence, l'enseignante de la classe désirait que Noémie délaisse un objet puisqu'elle en avait un dans chaque main et que cela lui est interdit, tel que mentionné dans le portrait de l'élève au chapitre IV.

Tableau 5.3
Séquence d'interaction 2 (Noémie)

18 juin 2012 – extrait vidéo 20120618-080718

La période de collation tire à sa fin et Noémie a terminé. Elle s'est dirigée dans l'aire de jeux. L'enseignante est près de la table centrale hexagonale. Noémie se tient debout près du hamac dans l'aire de jeux. Daphnée interpelle la chercheuse qui se tient debout à mi-chemin entre les deux.

| | | |
|------------------|---|---|
| Daphnée | <u>Noémie a l'as-tu deux objets peux-tu juste regarder derrière toi</u> | demande (d'information)/demande (d'action)/formulation indirecte pour politesse (destinataire Andréa) |
| Andréa | ouais | réponse à la demande (destinataire Daphnée) |
| Daphnée 2 :30 | <u>Noémie</u> 1 objet | (Destinataire Noémie) interpeler par son prénom demande (d'action) |

| | | |
|---------|---|--|
| | <p><i>(se dirige vers Noémie dans l'aire de jeux) - - là c'est (lui retire le lézard des mains)*</i></p> <p><i>*(ici, la phrase signifie que présentement, l'élève a droit à un objet dans les mains)</i></p> | <p>présentation des faits (dire ce qu'on fait, dire la règle)/ demande (de compléter la phrase)</p> |
| Noémie | <p><i>(tend ses deux mains vers le lézard)</i></p> <p>un owè</p> | <p>demande (d'objet)/expression de l'affectivité (désir ravoir son lézard)</p> <p>réponse à la demande (dire ce que l'on sait (règle))</p> |
| Daphnée | <p>un <i>(baisse le lézard; cligne des yeux, la regarde)</i></p> | <p>indice pour illustrer la règle/demande (de compléter la phrase)/attirer l'attention</p> <p>expression du degré du savoir (réponse non satisfaisante)/demande (de compléter la phrase)</p> |
| Noémie | <p>un owè <i>(tente de reprendre son objet, tend la main vers D)</i></p> | <p>répétition de la règle/réponse à la demande/expression de son savoir</p> <p>demande (d'objet)/expression de l'affectivité (désir ravoir son lézard)</p> |
| Daphnée | <p>seulement le lézard</p> <p><i>(lui donne le lézard)</i></p> | <p>présentation des faits (règle)/expression du degré du savoir (vérifier la compréhension de l'élève)</p> <p>réponse à l'expression de l'affectivité/expression du degré du savoir (réponse correcte de la part de l'élève)</p> |
| Noémie | <p>léyard</p> | <p>réponse (donner la règle)/répétition du mot entendu</p> |

| | | |
|---------|--|---|
| Daphnée | assis-toi – est arrivée c'matin avec une grosse <u>poupée</u> (<i>D aide N à s'installer dans la balançoire</i>) - - pis là a veut occuper absolument ses deux <u>main</u> s | demande (d'action) (<i>destinataire Noémie</i>) présentation des faits (parler d'un événement passé) (<i>destinataire Andréa</i>) présentation des faits (formuler une hypothèse explicative) (<i>destinataire Andréa</i>) |
|---------|--|---|

Dans cette séquence, Daphnée initie l'interaction auprès de Noémie par une demande d'action indirecte (déposer l'objet), accompagnée d'un acte de présentation des faits (pour rappeler la règle). Son geste de retirer le lézard permet de renforcer à la fois la présentation de la règle et la demande implicite de compléter la phrase tronquée qui suit (« là c'est »... « 1 objet »). Rappelons que dans son entretien, Daphnée explique comment elle touche le lézard pour s'assurer de la disponibilité de Noémie (voir section 4.5.1 du chapitre IV). Dans la séquence, Daphnée produit l'acte de demande (compléter la phrase) à trois reprises, soit deux fois en entamant la phrase et en étirant la dernière syllabe prononcée (« là c'est...; 1... »), et une troisième fois en marquant une pause dans son discours et en regardant l'élève dans les yeux, pouvant ainsi être interprété comme une demande de compléter à nouveau la phrase « un... » et comme l'expression du degré du savoir (réponse non satisfaisante de l'élève). Bien qu'elles soient implicites, ces trois demandes de compléter la phrase sont adéquatement interprétées par l'élève qui répond en complétant la phrase à trois reprises (« un owè »). De plus, l'élève exprime trois fois son désir d'avoir à nouveau son lézard en le demandant par le geste de tendre la main vers l'objet. L'enseignante répond à l'une des demandes par un refus en éloignant l'objet, trouvant peut-être que l'élève s'empresse trop de répondre rapidement, pouvant ainsi supposer qu'elle ne comprend pas le sens de la règle. On peut présumer qu'une fois la vérification du degré du savoir effectuée (demande de compléter la phrase pour dire la règle pour une

troisième fois), l'enseignante répond positivement à la demande de l'élève et lui rend son jouet. Noémie répète ensuite le mot entendu « léyard », mais elle répondait possiblement à nouveau à la demande de l'enseignante qui consistait à dire la règle. En fin de séquence, l'enseignante demande à l'élève de s'asseoir dans la balançoire (demande d'action) et change de destinataire lorsqu'elle présente des faits. Tout comme pour la séquence précédente, Daphnée s'adresse à l'adulte pour expliquer les faits. Il y a alors un changement dans l'alternance des tours de parole, puisque Daphnée s'est adressée à la chercheuse. L'orientation de son regard, ainsi que la désignation de Noémie par un pronom à la 3^e personne du singulier ne laissent aucun doute sur le destinataire de ses propos (Kerbrat-orrechioni, 2006 p. 170).

La prochaine séquence analysée porte un regard sur une interaction de type libre. La séquence traite encore du thème du lézard. Cependant, l'enseignante utilise l'objet de l'élève pour lui parler de la caméra qu'elle appelle télé dans l'extrait suivant. En effet, elle montre à l'élève qu'on peut filmer et voir des choses et des personnes à travers la caméra. Pour ce faire, elle prend la main de l'élève qui tient son lézard et la place devant la caméra, de sorte qu'on puisse voir le lézard à travers la caméra. L'élève, l'enseignante et la chercheuse sont derrière la caméra.

Tableau 5.4
Séquence d'interaction 3 (Noémie)

19 avril 2012 – extrait vidéo 20120419-080544

| | | |
|------------------|--|---|
| Daphnée 4 :50 | regarde regarde regarde ici <i>(Daphnée prend la main de Noémie qui tient le lézard et la place devant la caméra)</i> | demande (d'action)/attirer l'attention |
| Noémie | yé | réponse à la demande d'action |
| Daphnée | c'est quoi | demande (de nommer l'objet) |

| | | |
|-----------------|---|---|
| Andréa | Allô* <i>*(ici la chercheuse salue le lézard devant la caméra comme s'il s'agissait d'un personnage)</i> | acte social (salutation) |
| Noémie | lalo | acte social (salutation)/réponse/répétition de ce qui a été dit |
| Daphnée | c'est le lé | réponse à la demande (nommer l'objet)/demande (de compléter la phrase) |
| Noémie | léyard | réponse à la demande (nommer l'objet) |
| Daphnée | lézard à la télé – coudonc qu'est-ce qu'elle a avec son <i>(Daphnée regarde le visage de Noémie. Celle-ci semble avoir une marque sur la joue près de la bouche)</i> | expression de l'affectivité (surprise/enthousiasme) réponse (donner une explication) expression de l'affectivité (surprise) /demande d'information (destinataire Andréa) |
| Andréa 5 :00 | as-tu mal aux dents c'matin | question/demande (d'information) |
| Daphnée | voyons attends attends <i>(se rapproche du visage de Noémie pour observer l'égratignure)</i> – ok ça va là <i>(Daphnée se distancie du visage de N)</i> | demande (d'action)/expression de l'affectivité (rassurer) expression de l'affectivité (rassurer)/acte de présentation des faits (c'est fini, il n'y a pas de souci) |

Cette séquence débute par une demande d'action par l'enseignante, immédiatement répondue par l'élève (« yé ») qui démontre son attention, même si l'enseignante ne saisit pas le sens de son expression. Par la suite, Daphnée fait une demande (de nommer l'objet) qui n'est pas interprétée par l'élève, qui répond plutôt à la salutation que la chercheuse a adressée au lézard qui s'est retrouvé devant la caméra. Cela dit, il

est impossible de savoir si l'intention de Noémie était de produire une salutation, ou simplement de répéter le mot entendu (écholalie immédiate). Voyant que son élève n'a pas saisi sa demande, l'enseignante fournit une réponse partielle servant d'indice (« c'est le lé»), produisant ainsi une autre demande, cette fois de compléter la phrase. Noémie répond à cette demande. Fait intéressant, l'enseignante utilise un ton de surprise/enthousiasme en disant « lézard » par la suite, ce qui traduit non pas un acte d'expression du degré du savoir (exactitude de la réponse de l'élève), mais plutôt une expression de l'affectivité, à laquelle elle ajoutera une explication. Le sens de l'interaction va donc au-delà de la nécessité de fournir une bonne réponse dans cette séquence, ce qui diffère des deux séquences précédentes. L'enseignante maintient l'interaction en ajoutant une information (changement de rhème). Par contre, elle change complètement de thème lorsqu'elle constate une marque qui l'inquiète sur le visage de l'élève. L'expression de son affectivité et sa demande d'information sont destinées à la chercheuse (« coudonc qu'est-ce qu'elle a avec son »). Enfin, elle s'adresse à nouveau à l'élève par une demande d'action, suivie de l'expression de l'affectivité, envoyant ainsi le message rassurant qu'elle a terminé de scruter son visage. Cette séquence s'est déroulée peu après l'entrée des élèves le matin. L'enseignante n'a pas tout de suite exigé que Noémie se dirige vers l'aire de jeux ou choisisse une occupation. Elle a délaissé un moment la structure temporelle et physique (inspiration TEACCH) de la classe pour discuter avec son élève.

En somme, la détente constitue une période d'interaction enseignante-élève de type restreint pour Noémie puisque le thème des interactions est centré sur l'ajustement de ses actions, notamment par l'entremise des demandes qui lui sont adressées. Si l'on reprend quelques composantes de ce contexte présentées au chapitre IV selon le schéma de Hymes, on constate que dans les deux séquences de type restreint présentées ci-haut (tableaux 5.2 et 5.3), l'élève se trouvait dans l'aire de jeux (se balançait ou manipulait des objets) et que les objectifs des séquences étaient de faire

peu de bruit (balançoire) et de réguler le comportement de l'élève («lieu» et «objectifs/ends» et «matériel» selon l'adaptation du modèle de Hymes). À l'opposé, dans la séquence de type libre, les participants se trouvaient près de la grande table et utilisaient comme matériel le lézard et la caméra (ce qui est peu commun dans ce contexte). L'objectif était plutôt de profiter d'un temps libre avant la reprise des activités. Somme toute, Noémie connaît une très forte majorité de séquences de type restreint lorsqu'elle se balance dans l'aire de jeux ou qu'elle manipule des objets. Dans la section suivante, le contexte interactif du dîner qui s'échelonne sur 20% de la journée des élèves sera observé attentivement. Tout comme pour la détente, ce contexte est considéré étant restreint pour Noémie. Pourtant, les actes de langage produits diffèrent de ceux relevés durant la période de détente.

5.1.3 Le dîner

La période de dîner a été brièvement décrite au chapitre IV comme une période principalement centrée sur l'alimentation au cours de laquelle les intervenants de la classe assistent les élèves dans leur repas. Après avoir terminé leur repas, les élèves sont libres de choisir une activité (repos, ordinateur, aire de jeux, etc.). Pour sa part, Noémie termine souvent de manger en dernier, puisqu'elle mange très lentement. Elle est souvent dirigée vers l'aire de jeux par la suite. De manière générale, les séquences d'interaction compilées dans ce contexte particulier sont majoritairement de type restreint (56%). Elles le sont encore davantage pour Noémie (79%). Dans l'échantillon sélectionné pour Noémie (65 séquences), seulement cinq séquences ont été initiées par l'élève (pour un total de six séquences libres). Ces cinq séquences d'interaction ont toutes été initiées par un geste de l'élève (ex. manger un pain) ou par son regard dirigé vers l'adulte, qui a alors saisi ce signal et y a répondu. Cependant, bien qu'elles soient de type libre, ces séquences n'ont pas occasionné beaucoup

d'enchaînement des tours de paroles. Les interactions initiées par les intervenants sont aussi généralement de courte durée (peu de tours de parole) et elles visent essentiellement à agir sur le comportement de l'élève afin qu'elle se concentre sur son repas. La séquence suivante en constitue un bon exemple.

Tableau 5.5
Séquence d'interaction 4 (Noémie)

18 juin 2012 - extrait vidéo 20120618-100833

La séquence se déroule en classe. Noémie est assise à la table avec deux autres élèves et une intervenante. Daphnée est assise sur un banc à roulettes juste derrière elle.

| | | |
|-------------------|---|--|
| Daphnée 15 :35 | A manges-tu elle <i>(regarde le visage de Noémie, lui place une mèche de cheveux derrière l'oreille)</i> bouchée allez Noémie pique | demande (d'information) <i>(destinataire Françoise)</i> expression de l'affectivité demande (d'action) interpeler par son prénom |
| Noémie | <i>(regarde D)</i> | expression de l'affectivité (hésitation) |
| Daphnée | pique <i>(D se retourne et parle à un autre élève)</i> | demande (d'action) |
| Noémie | - - (tousse et prend une bouchée de pain avec ses mains) | réponse partielle à la demande |

Tout d'abord, cette séquence est caractérisée par une répétition interne (« pique ») constituée de deux actes de langage de demande d'action. On y constate encore ici la simplification de la consigne par la réitération du mot-clé. L'enseignante ne fait pas ici évoluer le thème de l'interaction par ses actes de langages adressés à l'élève. Enfin, signalons que l'enseignante s'adresse d'abord à une collègue pour demander

de l'information et non directement à l'élève, phénomène de changement dans les tours de parole (destinataire) précédemment évoqué dans les trois séquences identifiées dans le contexte de la détente. Observons à présent un second exemple de type restreint avec une partie libre afin d'étudier le maintien dans la séquence d'interaction.

Tableau 5.6

Séquence d'interaction 5 (Noémie)

4 juin 2012 – extrait vidéo 20120604-102523

Dans cette séquence, Noémie est assise seule à une petite table dans une salle de repos. Daphnée et la chercheuse sont seules avec elle. Pour en faciliter l'analyse, la séquence a été divisée en trois parties marquées par les lignes doubles dans le tableau.

| | | |
|------------------|---|--|
| Daphnée 1 :15 | veux-tu ta salade - veux-tu d'la vinaigrette r'garde <i>(D prend dans sa main une feuille de salade qu'elle trempe un peu dans la vinaigrette)</i> | demander une information demande (d'action : regarder) |
| Noémie | <i>(regarde les mains de D)</i> | réponse à la demande d'action (regarder) |
| Daphnée | <i>(elle approche la feuille de salade de la bouche de N)</i> | demande d'information |
| Noémie | <i>(regarde le visage de Daphnée, recule sa tête et pince les lèvres)</i> | réponse à la demande/refus |
| Daphnée | non ok <i>(D mange la feuille de salade avec la vinaigrette, se retourne et s'éloigne)</i> – a n'en veut pas - | expression du degré du savoir (compréhension de la réponse de l'élève) présentation de faits <i>(destinataire Andréa)</i> |
| Noémie | <i>(regarde son assiette, puis prend son petit jus sans le soulever)</i> | expression de l'affectivité (d'un désir)/demande |
| Daphnée | Mmm | interjection (refus) |
| Noémie | <i>(retire sa main de son jus, tourne sa tête)</i> | expression du degré du savoir |

| | | |
|---------|---|--|
| | <i>pour regarder D)</i> | (compréhension de l'objection de D) |
| Daphnée | <i>on va l'garder pour après (en parlant, s'approche, prend le jus de N et l'éloigne au coin de la table, tourne l'assiette de N, s'éloigne à nouveau) – mange ton assiette</i> | réponse à l'expression du désir/de la demande (justifier)/refus demande (d'action) |
| Noémie | <i>(regarde son assiette la fourchette en main, étire son bras un peu pour prendre son jus, jette un regard par derrière à D, prend son jus)</i> | réponse à la demande d'action expression d'un désir demande (l'autorisation de boire son jus) expression de l'affectivité (désir) |
| Daphnée | Après | réponse à la demande/répétition de la justification |
| Noémie | <i>(dépose son jus à côté d'elle)</i> | Expression du degré du savoir (compréhension du refus) |
| Daphnée | <i>(vient à côté de N, prend le jus et le replace dans le coin de la table) après (s'éloigne à nouveau)</i> | réponse à la demande/répétition de la justification |
| Noémie | <i>(regarde son assiette, pique un morceau de poulet avec sa fourchette et le mange)</i> | réponse à la demande d'action (manger son assiette) |

Cette séquence comporte plusieurs demandes émises à l'endroit de l'élève par l'enseignante (4 demandes), dont deux sont des demandes d'information plutôt que des demandes d'action. L'enseignante s'informe au début du désir de l'élève d'avoir de la salade, plutôt que de lui dicter quoi faire. En guise de réponse à la demande d'information, l'élève exprime son refus par trois gestes : elle pince les lèvres plutôt que d'ouvrir la bouche pour prendre la bouchée, elle recule sa tête et elle oriente son regard vers celui de l'enseignante. Daphnée décode bien ces signes non verbaux et exprime sa compréhension (« non ok »). Ces actes de langage produits par

l'enseignante diffèrent de la demande d'action; l'enseignante démontre plus d'empathie face à l'élève.

La seconde partie de la séquence traite surtout du petit jus. L'élève initie le thème par un geste (entourer son petit jus de sa main) pour signifier son envie d'en boire. L'enseignante saisit cette demande/expression de l'affectivité non verbale et intervient immédiatement par une interjection (« mmm »). Noémie retire immédiatement sa main et oriente son regard vers Daphnée, ce qui démontre qu'elle comprend l'objection de son enseignante. Au lieu de simplement émettre un refus, Daphnée choisit alors de justifier sa réponse. Elle répétera sa justification à deux reprises. Nous pourrions alors émettre l'hypothèse que Daphnée suppose que Noémie est capable de comprendre une telle justification et qu'elle a droit à des explications. Elle termine cet échange en demandant à Noémie de d'abord manger le contenu de son assiette.

Enfin, dans la troisième partie de la séquence, l'élève considère en premier lieu la demande d'action que lui a adressée l'enseignante par « mange ton assiette », mais choisit d'exprimer de nouveau son désir de boire son jus par le geste d'étirer son bras. Par son regard dirigé intentionnellement vers Daphnée (assise plus loin derrière elle), Noémie démontre son incertitude à savoir si elle peut prendre son jus et montre qu'elle se souvient de la réponse négative de son enseignante. Son regard dirigé vers Daphnée peut alors être interprété comme une demande implicite d'autorisation, ou encore comme une vérification de l'attention que lui porte Daphnée, croyant peut-être que Daphnée ne verra pas son geste. L'enseignante voit cependant l'élève agir et formule à nouveau sa réponse en répétant la justification. Immédiatement au son de « après », Noémie dépose son jus, ce qui signifie qu'elle comprend tout à fait le refus de son enseignante. Enfin, l'élève se résigne à répondre à la demande d'action précédente de l'enseignante, celle de manger d'abord le contenu de son assiette.

Bien que les thèmes abordés au cours de cette séquence soient strictement liés à l'alimentation (salade, petit jus, manger) et qu'il y a quelques répétitions internes (« après »), on y voit clairement que l'enseignante et l'élève interagissent harmonieusement, c'est-à-dire que leur interprétation des informations transmises verbalement et par la gestuelle et les mimiques vont dans le même sens. Elles se comprennent donc mutuellement bien. Dans cet extrait, aucun acte de langage produit de part et d'autre des interlocuteurs n'est ignoré par l'autre. Bien que l'enseignante insiste pour que l'élève respecte les règles déterminées (boire son jus à la fin du repas), elle lui confirme par la manière dont elle répond à ses initiatives qu'elle la considère comme une interlocutrice et qu'elle la comprend. En ce sens, lorsque Daphnée change de destinataire et se tourne vers la chercheuse en disant « a n'en veut pas », elle ne fait que répéter ce qu'elle a implicitement dit à Noémie par « non ok » (*je comprends que tu n'en veux pas, c'est correct ainsi*). Ce changement dans les tours de parole ne revêt à notre avis pas la même signification que pour celui survenu lors de la séquence de la balançoire (« a me r'gardait... ») ou des deux objets (« est arrivée c'matin avec... »). Dans ces deux dernières séquences, Daphnée s'était tournée vers d'autres destinataires et avait ajouté de l'information, considérant alors possiblement ainsi que Noémie comme un sujet parlant ne pouvant pas saisir celles-ci.

En terminant, si nous revenons à l'adaptation du modèle de Hymes présentée au chapitre IV pour le contexte du dîner, les composantes du lieu et des participants semblent distinguer les deux séquences décrites ci-haut (tableaux 5.5 et 5.6). La première séquence se déroule en classe parmi tous les élèves et les intervenants, alors que la seconde se déroule dans un autre local et que l'enseignante est seule avec l'élève (accompagnée par la chercheuse). Nous pourrions alors émettre l'hypothèse

que l'enseignante interagit différemment avec l'élève, car elle a plus de temps à lui consacrer. Pour sa part, l'élève centre son attention sur l'action de manger et sur son enseignante. Autrement dit, les mouvements dans la classe, les bruits, les voix des participants et les responsabilités des intervenants envers tous les élèves et envers la structure de la classe peuvent influencer l'interaction enseignant/élève (composante des «participants», de «l'environnement physique» et du «lieu» selon l'adaptation du modèle de Hymes). Cela dit, Noémie a moins l'occasion de participer en classe à des séquences d'interaction de type libre durant l'heure du dîner que lorsqu'elle a toute l'attention de son enseignante par exemple dans la séquence qui précède (tableau 5.6). La section suivante porte sur le contexte interactif de la collation-partage. Contrairement à la séquence d'interaction du dîner présentée dernièrement, le premier extrait sur lequel nous nous pencherons montre une disharmonie dans l'interprétation respective de l'enseignante et de l'élève.

5.1.4 La collation-partage

Toujours dans le thème de l'alimentation, la collation-partage consiste pour sa part en une activité dirigée de groupe pour laquelle Noémie participe à des séquences d'interaction qualifiées majoritairement de restreintes (67%). Les séquences d'interaction y sont généralement plus longues que pour la période de dîner. Les thèmes y sont plutôt récurrents : formulation de la demande et l'aliment. Les interactions verbales y sont initiées par l'élève, mais celui-ci doit respecter une formulation dans sa demande adressée à l'adulte à l'aide d'une bande PECS (voir section 2.3.5 chapitre II), ce qui réduit sa liberté de locuteur. On constate aussi que la période de la collation-partage comporte une succession de schémas de demande de l'enseignante – comportement/réponse de l'élève – récompense/réaction de l'enseignante au comportement de l'enfant qui rappelle l'ABA (Lovaas, 1987). En

effet, l'enseignante demande explicitement à l'élève de formuler une belle « demande », puis l'élève y répond. L'enseignante fournit ensuite la récompense (félicitations et aliment convoité) ou corrige l'élève. Tel que le témoigne l'exemple de séquence suivant, les séquences comportent beaucoup de répétitions internes :

Tableau 5.7
Séquence d'interaction 6 (Noémie)

18 juin 2012 extrait vidéo 20120618-120854(1)

Dans cet extrait, Noémie choisit un aliment (réglisse) sur le panneau de choix présenté par Louise, se lève et va demander son aliment à Daphnée assise près de l'ordinateur. Celle-ci a devant elle une assiette contenant tous les aliments figurant parmi les choix. Les autres élèves demeurent assis durant le tour de Noémie. La double ligne sépare la séquence en deux sections. Seule la seconde section (interaction enseignante/élève) sera discutée. Cependant, comme la structure de l'ensemble de cette séquence d'interaction est très ritualisée, la première section ne peut être dissociée à notre avis.

| | | |
|-----------------|--|---|
| Louise | <i>(s'approche à la droite de Noémie qui est assise à la table et place devant elle le panneau de choix)</i> | demande (d'action) |
| Noémie | <i>(prend un petit pot collé par du velcro sur le panneau de choix (réglisse))</i> | réponse à la demande d'action |
| Louise 2 :30 | ok – vas-y Noémie | acte social (acceptation du choix de l'élève) demande (d'action) |
| Noémie | <i>(se lève avec son petit pot et se déplace en face de Daphnée, dépose son bol sur la petite table et prend la bande PECS pour y coller son aliment choisi)</i> | réponse à la demande d'action |
| Daphnée | (regarde le visage de Noémie) | acte social (écoute)/demande (d'action) |

| | | |
|---------|---|---|
| Noémie | (bruit raclement de gorge) wa wa | réponse à la demande/début de la demande (d'objet/aliment) |
| Daphnée | je veux (<i>chuchoté</i>) | expression du degré du savoir (exactitude de la formule)/demande (de compléter la phrase) |
| Noémie | wawa – tété bibi –(<i>en parlant, Noémie pointe les images sur sa bande PECS. Son regard se dirige en alternance sur sa bande PECS et sur le visage de Daphnée</i>) | réponse à la demande (répétition)/réponse à la demande (de compléter la phrase) |
| Daphnée | (<i>fait oui de la tête</i>) | expression du degré du savoir (exactitude de la formule)/expression de l'affectivité (félicitations) |
| Noémie | wawa tété | réponse à la demande (de compléter la phrase)/fin de la demande (d'objet/aliment) |
| | si te pla | acte social |
| Daphnée | <u>ré glisse</u> | expression du degré du savoir (nom de l'aliment incorrect)/demande de répétition |
| Noémie | <u>régisse</u> <u>si te pla</u> | réponse à la demande de répétition acte social |
| Daphnée | <u>ouais c'est ça qu'a disait –</u> (<i>D met sourit et met réglisses dans bol de N</i>) | présentation des faits/expression du degré du savoir (<i>destinataire autres intervenants</i>) expression de l'affectivité (satisfaction) expression du degré du savoir /réponse à la demande (d'objet/aliment) |
| Noémie | (<i>baisse sa bande PECS à la hauteur de sa taille et regarde vers D mettre les réglisses dans son bol</i>) | acte social (attente) |
| Daphnée | voilà (<i>tend le bol à Noémie</i>) | acte social/ réponse à la demande |

| | | |
|---------|---|--------------------------------|
| | | (d'objet/aliment) |
| Noémie | <i>(prend son bol) lala</i> | réponse à l'acte social |
| Daphnée | merci | acte social |
| Noémie | <i>beci vala (retourne à sa place en regardant son bol)</i> | répétition de ce qui a été dit |

Pour commencer, disons que les actes de langage dans cette séquence s'inscrivent dans un système de double demande. En fait, ils répondent aux deux visées principales de l'activité en cours qui sont, rappelons-le, formuler une belle demande et goûter à des aliments variés. Dès le début de la séquence, l'élève comprend que le regard de son enseignante signifie autant un acte social d'écoute qu'une demande indirecte d'émettre une demande. On peut dès lors se demander quel locuteur initie véritablement la séquence, puisque de son côté, l'élève initie la demande d'objet/aliment, puis de l'autre, l'enseignant initie la demande d'action (formuler une belle demande). En d'autres termes, deux boucles interactives semblent s'ouvrir en parallèle.

Par la suite, les deux systèmes de demande entamés s'entremêlent et l'enseignant et l'élève ne parviennent visiblement plus à se comprendre selon l'enchaînement des actes de langage produits par les deux locuteurs. Par exemple, l'enseignante produit un acte de langage d'expression du degré du savoir (chuchotement de « je veux ») pour manifestement indiquer à l'élève que sa formulation est correcte et qu'elle peut poursuivre. Cependant, Noémie semble interpréter les paroles de l'enseignante comme une demande de répétition à laquelle elle répond par la répétition de sa phrase. Elle reprend par la suite le fil de sa demande d'objet/d'aliment en poursuivant sa phrase (« tété bibi »). Le hochement de tête de l'enseignante qui s'en suit peut encore une fois signifier à l'élève qu'elle a bien formulé sa phrase (expression du degré du savoir). Néanmoins, l'élève interprète encore cet acte de langage autrement en réitérant sa demande, en y ajoutant cette fois l'acte social final, marquant ainsi la

fin de sa demande d'aliment. On peut alors considérer que l'élève a complété son acte de langage de demande d'objet/aliment. Cette demande n'est toutefois pas immédiatement considérée, puisque l'enseignante fait savoir à l'élève que le nom de l'aliment est incorrect et lui demande indirectement de répéter en lui donnant un indice « ré- ». Noémie répond à cette demande d'action en énonçant correctement « réglisse », tout en concluant de nouveau par l'acte social. L'adresse d'un commentaire aux autres intervenants « ouais c'est ça qu'a disait », prononcé en même temps que le « si te pla » de Noémie, renforce l'hypothèse de l'accent mis sur la demande de formulation de la demande pour l'enseignante. Enfin, Daphnée répond à la demande d'objet/aliment initiée par l'élève par deux gestes, ceux de remplir son bol puis de lui remettre. L'élève semble bien heureuse de récupérer son bol et sa répétition des actes sociaux émis par Daphnée paraît davantage de l'ordre de l'écholalie, puisqu'elle répète tout et que son regard est strictement orienté sur son bol de réglisses, alors qu'il était orienté vers Daphnée précédemment.

Somme toute, les deux thèmes de cette séquence (la formulation de la demande et l'aliment) n'évoluent pratiquement pas. De son côté, Noémie tente de faire évoluer le thème de l'aliment en émettant une demande morcelée, puis de l'autre, Daphnée tente de perfectionner la formulation. Noémie se limite à transmettre par la parole le contenu de sa bande PECS et semble avoir de la difficulté à comprendre le sens de la formulation et répète son modèle de phrase. À chaque constituant de la demande d'objet/aliment (« je veux/réglisse/s'il te plaît »), il y a une rupture dans celle-ci qui lui fait perdre son sens. Les deux participantes passent ainsi d'une boucle interactive à l'autre. L'enseignante et l'élève reviennent donc sur la forme, sur la prononciation des constituants. La presque totalité des interactions dans le contexte de la collation-partage est caractérisée par ce système de demandes ritualisées, se focalisant donc davantage sur la forme du message que sur son contenu. Ces séquences d'interaction

constituées principalement de ces demandes ritualisées figurent parmi les interactions les plus restreintes de l'ensemble du corpus de données.

En dépit du cadre « figé » des séquences d'interaction dans ce contexte, il advient parfois que l'enseignante profite d'une situation pour s'éloigner momentanément du déroulement planifié des séquences. La séquence suivante en constitue un bon exemple :

Tableau 5.8
Séquence d'interaction 7 (Noémie)

18 juin 2012 – extrait vidéo 20120618-120854(1)

Dans cet extrait, Noémie se lève comme à l'habitude pour aller demander à Daphnée l'aliment qu'elle a choisi (craquelin). La séquence est particulière puisque Noémie et Daphnée commenceront un jeu d'interaction qui les fait rire toutes les deux.

| | | |
|------------------|---|---|
| Louise 13 :45 | ok Noémie (<i>présente le panneau de choix à Noémie</i>) | acte social (indiquer le tour de Noémie) interpeler par son prénom demande (d'action) |
| Noémie | (<i>regarde le panneau, prend un petit pot collé par du velcro, regarde son pot</i>) | réponse à la demande (d'action) |
| Louise | dépose le lézard | demande (d'action) |
| Noémie | (<i>dépose le lézard sur la table, se lève, sourit et fait deux pas en direction de Daphnée</i>) | réponse à la demande (d'action) expression de l'affectivité (joie) |
| Louise | amène ton plat | demande (d'action) |
| Noémie | (<i>s'arrête, regarde sur la table, revient prendre son bol, marche vers D, s'installe debout devant elle,</i> | réponse à la demande (d'action) |

| | | |
|---------|--|--|
| | <i>dépose son bol sur la petite table et prend la bande PECS pour y coller son aliment choisi)</i> | |
| Daphnée | <i>(regarde le visage de Noémie)</i> | acte social (écoute)/demande (d'action) |
| Noémie | <i>(regarde Daphnée, ouvre et ferme la bouche rapidement, lève les sourcils comme de petits spasmes)</i> | tic/expression de l'affectivité (hésitation à parler) |
| Daphnée | <i>(regarde le visage de Noémie, l'imité : ouvre et ferme la bouche rapidement, lève les sourcils comme de petits spasmes)</i> | acte social/expression du degré du savoir (remarque les petits spasmes) |
| Noémie | <i>(baisse le regard vers sa bande PECS et sourit)</i> | acte social/expression de l'affectivité (joie/humour) |
| Daphnée | hé hé hé (rit) | acte social/expression de l'affectivité (joie/humour) |
| Noémie | <i>(repose son regard sur le visage de D et sourit)</i> | acte social/expression de l'affectivité (joie/humour) |
| Daphnée | <i>(refait quelques spasmes)</i> | acte social/expression de l'affectivité (joie/humour) |
| Noémie | <i>(sourit)</i> | acte social/expression de l'affectivité (joie/humour) |
| Daphnée | ha ha ha (rit) | acte social/expression de l'affectivité (plaisir/humour) |
| Noémie | <i>(sourit, rebaisse son regard sur la bande PECS, pointe la première image) wa wa (lève les yeux vers le visage de D)</i> | acte social/expression de l'affectivité (plaisir/humour) début de la demande (d'objet/aliment) |
| Daphnée | <i>(fait oui de la tête en souriant)</i> | expression du degré du savoir (exactitude de la formule) expression de l'affectivité (plaisir) |
| Noémie | wa wa – (soupir) – wa wa | réponse à une demande (répétition) expression de l'affectivité (découragement)/expression du degré du savoir (hésitation, méconnaissance du nom de l'aliment) |

| | | |
|------------------|--|---|
| Daphnée | Oui | Expression du degré du savoir (exactitude)/demande (de compléter la phrase) |
| Noémie 14 :30 | Tita | réponse à la demande (de compléter la phrase)/poursuite de la demande d'objet/aliment |
| Daphnée | <i>(recule la tête en fermant la bouche et se tourne vers Louise)</i> quessé qu'à dit <u>l'aut'fois des cannellonis</u> | expression du degré du savoir (incompréhension) demande d'information/présentation d'un fait passé |
| Noémie | <u>wawa</u> | réponse à la demande (de compléter la phrase)/ répétition de la demande d'objet/d'aliment |
| | <u>[...]</u> | |

Cette séquence d'interaction entre l'élève et l'enseignante débute de la même façon que la précédente, c'est-à-dire que Daphnée, par son regard posé sur l'élève, initie la boucle sur le thème de la formulation de la demande et que de son côté, l'élève s'apprête à initier sa demande d'objet/aliment. Cependant, Noémie produit un acte de langage d'expression de l'affectivité par son hésitation à commencer sa demande et par ses mimiques faciales. C'est alors que Daphnée saisit ces mimiques faciales et décide d'imiter son élève, entamant du même coup un jeu d'interaction gestuel qui se traduit surtout par des actes sociaux et d'expression de l'affectivité, témoignant du plaisir des deux interlocutrices. Le sourire de Noémie lorsque son enseignante produit des mimiques faciales prouve d'une part qu'elle remarque ces mimiques et de l'autre qu'elle y prend plaisir. On constate dans cette séquence que l'élève a un très bon contact visuel avec l'enseignante. En effet, ses sourires en réponse aux mimiques de Daphnée le démontrent. Qui plus est, le jeu gestuel de l'enseignante et de l'élève est marqué par une alternance des tours de rôle. Daphnée rit en réponse au sourire de Noémie, puis cette dernière reprend son tour de rôle en redirigeant son regard sur Daphnée. Celle-ci attend d'ailleurs ce regard pour recommencer ses mimiques, qui

font à nouveau sourire l'élève, puis rire l'enseignante. Tout compte fait, ce jeu entre l'enseignante et l'élève constitue un bon exemple de maintien dans l'interaction et de la capacité des deux participants à décoder le non verbal et à vivre ensemble une interaction riche et libre en dépit des barrières au niveau du langage.

À la suite de cet échange ludique, la séquence d'interaction se poursuit de manière plus restreinte. On peut percevoir encore une fois que l'élève hésite lorsqu'elle soupire (acte de langage d'expression de l'affectivité), ce qui permet d'expliquer ses mimiques faciales en début de séquence. L'élève savait donc possiblement d'emblée qu'elle ne parvenait pas à nommer correctement l'aliment qu'elle avait choisi. Malgré tout, elle tente une appellation (« tita »). L'enseignante ne répond alors pas immédiatement à la demande d'objet/aliment de son élève, mais lui exprime indirectement que la prononciation du nom de l'aliment est inadéquate en adressant un commentaire à sa collègue Louise. Elle compare donc ainsi l'énonciation de l'élève avec un fait passé (présentation d'un fait). Noémie comprend possiblement que sa prononciation est incorrecte et tente de recommencer sa demande d'aliment. Cependant, les tours de parole entre l'enseignante et la TES se poursuivent par la suite en parallèle de l'interaction avec l'élève durant quatre tours. Daphnée reprend ensuite son interaction avec Noémie et la suite de la séquence s'apparente à celle exposée précédemment.

Plus tard, alors que l'élève retourne à sa place avec son bol de craquelins, l'enseignante et la TES amorcent une conversation sur l'élocution de l'élève. Voici une synthèse des propos de Daphné :

est capable des produire les sons c'est juste qu'on dirait qu'est paresseuse
l'orthophoniste a dit qu'on dirait qu'a l'évite plein d'affaires /// les contacts
mmm nnn /// on voit ça chez plusieurs enfants autistes qu'y'évitent soit mmm
nnn fff les f /// les p les t toute qu'est-ce qui est /// dur à prononcer

Par ses propos, l'enseignante présente des faits par les informations qu'elle rapporte, mais fournit aussi une explication/hypothèse pour expliquer les mauvaises prononciations par l'élève du mot « craquelin » (« tatlin », « caka », puis finalement « caklin »). De son point de vue, l'élève est capable de bien prononcer les phonèmes du mot ciblé. Cette perception permet sans doute d'expliquer l'insistance de l'enseignante sur la formulation de la demande, occasionnant de nombreuses répétitions dans la séquence d'interaction. On comprend alors mieux les intentions pédagogiques de l'enseignante dissimulée derrière l'activité dirigée de la collation-partage. Dans ce contexte, la chercheure dénote très peu de variation dans les composantes issues de l'adaptation du modèle de Hymes, sauf en ce qui a trait aux «objectifs/ends». La portion d'interaction de type libre présentée (jeu de mimiques) est différente des séquences d'interaction de type restreint qui correspondent essentiellement à un système de demandes/réponses. Contrairement aux séquences de type restreint dans ce contexte, les participants dans le jeu de mimique ont comme objectif de s'amuser. La section suivante porte sur le contexte de la stimulation sensorielle, qui s'avère être une activité d'enseignement moins structurée que la collation-partage.

5.1.5 La stimulation sensorielle

Comme nous l'avons brièvement décrite au chapitre IV, la stimulation sensorielle qui se déroule dans un autre local que la salle de classe, est le contexte interactif ayant le plus de séquences de type libre pour l'ensemble des quatre élèves ciblés dans la classe (Noémie, Karl, Antoine, Myriam). Dans un échantillon de 98 séquences, 57% d'entre elles s'avéraient de type libre pour l'ensemble des quatre élèves. Il s'agit aussi du contexte d'interaction le plus libre pour Noémie. Les séquences d'interaction de

type libre s'élèvent à 39% pour cette élève (échantillon de 18 séquences d'interaction sélectionnées), soient équivalentes au nombre de séquences de type restreint (39% également). Nous présenterons dans cette section l'analyse approfondie d'une séquence de type libre, puisqu'une telle interaction enseignante/élève ne se produit que dans le contexte de la stimulation sensorielle, ou parfois lors des moments de chanson informels en classe. Ces deux contextes, rappelons-le, ne sont pas soumis à l'inspiration de l'approche TEACCH et l'on y a peu recours à des outils de communication autres que le langage et les gestes.

Tableau 5.9

Séquence d'interaction 8 (Noémie)

19 avril 2012 – extrait vidéo 20120419-082344

Dans cette séquence, Daphnée et Noémie sont assises par terre sur des matelas dans le local de stimulation sensorielle. Il fait sombre, mais des tubes lumineux permettent de voir quand même. Daphnée est en train de masser les bras de Noémie. Juste avant la séquence qui suit, Daphnée et Noémie avaient chanté une chanson du groupe « The Doors » ensemble. Il y a rupture de l'interaction lorsque Daphnée se lève et s'éloigne. La séquence a une durée totale d'une minute quarante.

| | | |
|------------------|---|---|
| Daphnée 12:50 | est-ce qu'on chante how do I live without you I want (masse le bras de Noémie et regarde son visage) | demande (d'information) |
| Noémie | (regarde par terre, vers la caméra) | |
| Daphnée | <u>to know how do I breathe without you if you ever go</u> | acte social |
| Noémie | (regarde le visage de Daphnée lorsqu'elle commence à chanter) <u>to know how do I breathe without you if you ever go</u> (commence à chanter en chœur avec Daphnée; se balance de l'avant à l'arrière) | acte social réponse à la demande (d'information)/acte social (accepte) |

| | | |
|------------------|---|--|
| | <u>que ça va a j'espère que ça va a j'espère que ça va que ça va bien</u> | |
| Daphnée | <i>(D frappe deux fois dans ses mains, puis continue de masser la main de N)</i> <u>bonjour</u> | acte social présentation des faits (la chanson recommence) |
| Noémie | <u>Bonjour</u> | acte social |
| Daphnée 14:00 | <i>(tape deux fois des mains)</i> <u>comment ça va</u> | acte social |
| Noémie | <i>(retire sa main des mains de D)</i> <u>comment ça va</u> | acte social expression de l'affectivité (désir) |
| Daphnée | <i>(frappe quatre fois des mains)</i> <u>bonjour</u> | acte social |
| Noémie | <u>bonjour</u> | acte social |
| Daphnée | <i>(frappe deux fois des mains)</i> <u>comment ça va</u> | acte social |
| Noémie | <u>comment ça va</u> | acte social |
| Daphnée | <i>(frappe deux fois des mains)</i> <u>comment ça va j'espère que ça va a j'espère que ça va a j'espère que ça va que ça va bien</u> | acte social |
| Noémie | <u>j'espère que ça va a j'espère que ça va a j'espère que ça va que ça va bien</u> <i>(continue de chanter en chœur avec D; elle lève le bras et commence à baisser sa manche de chandail)</i> | acte social expression de l'affectivité (désir) |
| Daphnée | <i>(frappe deux fois des mains)</i> <u>j'espère que ça va a j'espère que ça va a j'espère que ça va que ça va bien</u> <i>(aide N à baisser sa manche de chandail)</i> | acte social expression du degré du savoir (comprend le geste de Noémie)/réponse |
| Noémie | <u>j'espère que ça va a j'espère que ça va a j'espère que ça va que ça va bien</u> <i>(avance légèrement son bras gauche vers l'avant)</i> | acte social expression de l'affectivité (désir) |

| | | |
|---------|--|---|
| Daphnée | <i>(prend le bras gauche de Noémie et lui lève sa manche)</i> | expression du degré du savoir (comprend le geste de Noémie)/réponse |
| Noémie | <i>(on cogne à la porte, une intervenante entre dans le local; Noémie continue un peu de chanter)</i> bonjour comment ça va bonjour comment ça va | expression de l'affectivité (désir de poursuivre la chanson)/acte social |
| Daphnée | <i>(se lève et va voir sa collègue)</i> | réponse à une demande d'aide |
| | <i>(regarde toujours le visage de Daphnée maintenant debout et la suit du regard; lorsque D s'éloigne, elle arrête de chanter et baisse sa manche de chandail)</i> | expression du degré du savoir (compréhension de la non-disponibilité de Daphnée)/ expression de l'affectivité (peu de plaisir à chanter seule) |

Tout d'abord, cette séquence comporte très peu de demandes d'action, hormis la demande que fait Daphnée lorsqu'elle fait un petit signe de la main pour indiquer à Noémie qu'elle peut approcher son bras. Quelques demandes indirectes adressées de part et d'autre pour inviter l'autre à poursuivre la chanson (ex. "how do I ever - ever /// survive /// oh how do I oh how do I") apparaissent également. Dans ces cas, il s'agit de demandes indirectes qui permettent aux locutrices de céder leur tour de parole. Ainsi, lorsqu'elles chantent, Daphnée et Noémie récitent les paroles simultanément, ou s'alternent des bouts de chanson, l'enchaînement se faisant de manière fluide, sans qu'aucune d'entre elles n'empiète sur les tours de parole de l'autre. Comme l'avait mentionné Daphnée dans son entretien, Noémie connaît très bien les deux chansons de cette séquence et sa prononciation est très claire, en comparaison par exemple à celle dans le contexte de la collation-partage. Par un bref regard ponctué d'un sourire dirigé vers la chercheuse, Daphnée exprime son plaisir et sa fierté.

Pour en revenir aux demandes, disons que l'enseignante s'intéresse dans un premier temps à savoir si l'élève a le goût de chanter. Elle s'en informe en entamant la chanson (acte social). L'élève traduit ensuite son désir de chanter en accompagnant l'enseignante (réponse/acte social indirect d'acceptation). Les gestes des deux locutrices et leur regard sont ici très importants pour comprendre la collaboration dans leur interaction et le plaisir qu'elles en retirent. Par exemple, Noémie établit un contact visuel avec son enseignante au moment même où elle décide de commencer à chanter et ce contact visuel sera maintenu jusqu'à la distanciation physique en fin de séquence. Elle commence également à se balancer en chantant et cesse en même temps qu'elle interrompt son chant à la fin. De plus, elle retire sa main des mains de Daphnée au moment même où la première chanson se termine. Après cette première chanson, Daphnée s'intéresse à nouveau à l'intérêt de son élève pour une autre chanson et un autre massage (demandes d'information), auxquels répond respectivement l'élève par un balancement et un regard soutenu (expression de l'affectivité) et par le geste d'approcher sa main (acte social d'acceptation).

Plus tard, en frappant des mains, l'enseignante indique à l'élève son intention de reprendre la chanson (présentation des faits), indice que saisit immédiatement l'élève en chantant à nouveau en chœur avec l'enseignante. De plus, elle ajoute une nouvelle dimension au thème que constitue la chanson, cette fois en frappant le rythme des mains. L'interaction est donc maintenue et le thème évolue en quelque sorte. Durant la chanson, lorsque Noémie exprime le désir de baisser sa manche de chandail par un geste, Daphnée se montre à l'écoute. Elle l'aide aussitôt et les gestes se mêlent harmonieusement à la chanson en cours qui n'est aucunement interrompue. Puis, Noémie prend l'initiative d'avancer légèrement son bras gauche, initiative immédiatement saisie par l'enseignante qui commence un nouveau massage, toujours sans interrompre de la chanson en cours.

Dans la dernière partie de la séquence, Noémie exprime son désir de recommencer la chanson. Elle ne semble pas avoir été dérangée par le bruit à la porte. Elle maintient le regard sur le visage de son enseignante en continuant à chanter, même lorsque celle-ci se lève. Elle interprète rapidement la distanciation de son enseignante comme marquant la fin de l'interaction, exprimant du coup qu'elle apprécie chanter en compagnie de son enseignante, mais qu'elle perd tout plaisir lorsqu'elle est seule. Elle baisse la manche de son chandail, comprenant sans doute que le massage est terminé. Additionné à tous les petits gestes et au regard de l'élève décrits ci-haut, cela montre à notre avis que l'élève s'est réellement investie dans l'interaction et a fait bien plus que réciter des chansons apprises par cœur. Elle y prenait un réel plaisir dans l'interaction et collaborait au maintien de cette interaction. Ce plaisir caractérise plusieurs interactions du contexte de la stimulation sensorielle. Nous supposons que les séquences d'interaction y sont davantage de type libre en raison de l'objectif de l'enseignante (« ends »): interagir individuellement avec chacun. En outre, on observe dans ce contexte un rapprochement physique entre l'enseignante et les élèves (« environnement physique » et « actions » selon les composantes présentées au chapitre IV), ce que l'on observe moins en classe. L'interaction semble donc passer autant par le corps que par les mots.

5.1.6 Synthèse des analyses

D'après l'analyse qui précède, les séquences d'interaction que vit Noémie sont davantage de type restreint (proportion variant de 20 à 79% selon le contexte) que de type libre (proportion variant de 8 à 80% selon le contexte). De leur côté, les interactions de type restreint avec un échange libre (RL) varient entre 8 et 25% selon le contexte.

Dans cette analyse, nous avons présenté quatre séquences de type restreint (R), deux séquences de type restreint avec un échange libre (RL), ainsi que deux séquences de type libre (L). Les tableaux X exposent la synthèse des actes de langage répertoriés dans chacun des types de séquence analysés.

Tableau 5.10

Actes de langage produits par Noémie selon le type de séquences d'interaction

| | R | L | RL |
|-------------------------------|---|---|---|
| actes sociaux | refus formule de politesse | acceptation salutation jeu | refus jeu |
| demandes | d'objet/aliment | d'action (de poursuivre) | d'objet/aliment d'autorisation |
| expression du degré du savoir | oui | oui | oui |
| Réponses | à une demande d'action de compléter la phrase de répétition | à une demande d'action de nommer un objet d'information | à une demande d'action de compléter la phrase |
| expression de l'affectivité | oui | oui | oui |
| présentation des faits | aucun | aucun | aucun |

Tableau 5.11

Actes de langage produits par Daphnée à l'endroit de Noémie selon le type de séquences d'interaction

| | R | L | RL |
|-------------------------------|--|--|---|
| actes sociaux | acceptation refus écoute rassurer formule de politesse | attention jeu | refus écoute indiquer le tour |
| demandes | d'action de compléter la phrase de répétition | d'action de nommer un objet d'information | d'action de compléter la phrase d'information |
| expression du degré du savoir | oui (exactitude de la formulation/réponse insatisfaisante) | oui (compréhension) | oui (compréhension/ exactitude de la formulation) |
| Réponses | à une demande d'objet à l'expression d'un désir | à l'expression d'un désir à une demande de poursuivre donner explication | à l'expression d'un désir donner une justification |
| expression de l'affectivité | oui | oui | oui |
| présentation des faits | présenter une règle | événement présent | aucun |

Conformément à ce qui précède, il semblerait que les différences majeures dans la production des actes de langage chez l'élève entre les séquences de type libre et celles de type restreint sont la présence dans les premières du jeu social, de demandes d'action, ainsi que de réponses à des demandes variées. Aucun acte de présentation n'est produit par l'élève. Pour sa part, l'enseignante, dans la séquence libre, prend aussi part au jeu social, produit d'autres genres de demandes que la demande d'action

(notamment la demande d'information), répond aux différentes demandes et expressions de l'élève et parle d'un événement présent autre qu'une règle à respecter. De plus, à travers ses actes d'expression du degré du savoir, l'enseignante ne se contente pas de commenter la formulation d'un énoncé, elle exprime plutôt sa compréhension de ce que lui transmet l'élève comme message. De manière plus générale, nous avons identifié pour cette élève des séquences de type libre dans les quatre contextes ciblés. Par contre, la proportion de séquences de type restreint demeure élevée pour la collation-partage (inspirée du PECS et de l'ABA), la détente (moment de transition à l'horaire, TEACCH), et le dîner (objectif alimentaire). Nous croyons que cela pourrait en partie s'expliquer par le fait que l'enseignante déroge moins des approches d'enseignement avec cette élève qu'avec d'autres élèves, compte tenu de ses caractéristiques liées au TSA.

Dans les extraits présentés ci-haut, l'enseignante a émis à l'endroit d'interlocuteurs autres que Noémie plusieurs actes d'expression du degré du savoir, de présentation des faits (parler d'un événement passé, émettre une hypothèse) et d'expression de l'affectivité. Ces changements dans les tours de parole laissent croire d'une part que l'enseignante recherche un appui dans l'exécution de ses interventions, compte tenu du travail d'équipe constant dans la classe. D'autre part, ils sous-entendent potentiellement que les intervenants ne se représentent alors pas l'élève comme une locutrice capable de comprendre ces actes de langage. De leur côté, les actes d'expression de l'affectivité sont produits de part et d'autre, peu importe le type de séquence d'interaction. Pour la chercheure, cette catégorie d'actes est le reflet le plus miroitant de la dimension affective dans la relation enseignant/élève. En ce sens, il aurait été tout à fait étonnant que de tels actes de langage n'apparaissent que très rarement et soient réservés exclusivement aux interactions plus ludiques.

Nous terminerons cette analyse du cas de Noémie en rappelant qu'il s'agit d'une élève qualifiée de non verbale et ayant un TSA. Bien qu'elle s'exprime très peu verbalement, l'élève démontre une certaine compréhension des interactions sociales lorsqu'elle répond adéquatement aux demandes des intervenants, lorsqu'elle collabore pour maintenir l'interaction avec son enseignante, lorsqu'elle cède et prend son tour de parole, lorsqu'elle exécute des gestes intentionnels, par exemple la direction du regard. Nous émettons l'hypothèse que l'absence de langage chez l'élève se traduit dans les analyses par une difficulté à produire des actes de demande diversifiés, par exemple la demande d'information, de même que par l'absence d'actes de présentation des faits. Parler d'un événement passé ou futur, comparer deux événements est souvent possible grâce à l'évocation de cet événement par la parole, les mots permettant ainsi d'invoquer une réalité absente. Toutefois, nous avons pu observer occasionnellement l'élève porter un regard soutenu sur un objet ou un individu, ou encore consulter un livre d'images en souriant. Cette gestuelle sous-tendrait alors possiblement des actes de présentation des faits ou de demande d'information, exprimés par l'intérêt et l'attention de l'élève. Cela dit, ces gestes et ces regards prennent tout leur sens dans l'interaction et se substituent aux mots seulement s'ils sont discernés par les intervenants, puis interprétés comme des actes de langage signifiants et non comme des manifestations d'intérêt restreint ou des gestes répétitifs. Plus largement, ils ne peuvent prendre vie que si les intervenants croient que l'élève peut produire de tels actes et donc s'ils se la représentent comme une locutrice à part entière.

Dans la prochaine section, nous présenterons les analyses du cas de Karl, qui utilise principalement le langage pour communiquer et qui n'a pas de trouble du spectre de l'autisme. Les cas de Noémie et de Karl étant bien différents, nous supposons d'emblée que les résultats issus des analyses différeront grandement pour ces deux élèves.

5.2 Karl

5.2.1 Analyse générale des séquences d'interaction

Tel qu'il a été précisé dans le chapitre IV, Karl est un élève ayant un diagnostic de déficience intellectuelle sévère à profonde. Dans son groupe-classe, il s'agit de l'élève qui utilise le plus le langage. Il est constamment en interaction avec un intervenant ou avec son amie Myriam et cherche beaucoup à attirer l'attention. Nous pouvons donc supposer d'après ces propos que la recherche de contact de l'élève pourrait expliquer le fait qu'il participe à plus d'interactions que les autres élèves de la classe. La présence de David et de son projet d'étude impliquant Karl contribue sans doute à augmenter le nombre de séquences d'interaction auxquelles il prend part. Celles-ci sont aussi généralement plus longues (enchaînement de plus de tours de parole) que pour les autres élèves. Le tableau 5.12 permet de comparer les types de séquences d'interaction vécues par Karl selon le contexte avec ceux des quatre élèves ciblés de la classe (Noémie, Karl, Antoine, Myriam).

Tableau 5.12

Types de séquence d'interaction intervenant/Karl par contexte

| Détente | | Dîner (4 dîners) | |
|--|---------------------|---|---------------------|
| 4 élèves ciblés (85 séquences) | K (31 séquences) | 4 élèves ciblés (202 séquences) | K (47 séquences) |
| R : 54% | R : 32% | R : 56% | R : 28% |
| L : 36.5% | L : 55% | L : 27% | L : 49% |
| RL : 9.5% | RL : 13% | RL : 17% | RL : 23% |
| Collation-partage | | collation | |
| 4 élèves ciblés (43 séquences) | K (6 séquences) | 4 élèves ciblés (73 séquences) | K (20 séquences) |
| R : 56% | R : 17% | R : 56% | R : 35% |
| L : 16% | L : 33% | L : 26% | L : 55% |
| RL : 28% | RL : 50% | RL : 18% | RL : 10% |
| Enseignement individuel et travail individuel (paniers de travail) | | | |
| K(33 séquences) | | | |
| R : 36.4% | | L : 33.3% | RL : |
| 30.3% | | | |
| Stimulation sensorielle | | Musicothérapie | |
| 4 élèves ciblés (98 séquences) | K (38 séquences) | 4 élèves ciblés (total 47 séquences) | K (17 séquences) |
| R : 31% | R : 13% | R : 30% | R : 18% |
| L : 57% | L : 79% | L : 25.5% | L : 41% |
| RL : 12% | RL : 8% | RL : 44.5% | RL : 41% |
| Cuisine | | Chansons (en classe) | |
| 4 élèves ciblés (93 séquences) | K (29 séquences) | 4 élèves ciblés (25 séquences) | K (9 séquences) |
| R : 40% | R : 28% | R : 32% | R : 22% |
| L : 26% | L : 31% | L : 56% | L : 67% |
| RL : 34% | RL : 41% | RL : 12% | RL : 11% |

D'après les échantillons de séquences d'interaction compilées dans le tableau 5.12, il s'avère que Karl est l'élève de la classe (parmi Noémie, Karl, Antoine et Myriam) avec lequel les intervenants ont généralement le plus grand nombre d'interactions (dans 7 des 9 contextes), sauf pour la collation-partage et le dîner. Plus spécifiquement, il s'agit de l'élève pour lequel le rapport de séquences de type libre (L) sur l'ensemble des séquences d'interaction est le plus élevé (dans 6 des 9 contextes), sauf pour les contextes de la détente, de la cuisine et des chansons en classe. À l'opposé, il est aussi l'élève pour lequel le rapport de séquences d'interaction de type restreint (R) sur l'ensemble des séquences d'interaction intervenant/élève est le plus bas (dans 7 des 9 sauf pour la détente), sauf pour la détente et les chansons en classe. La stimulation sensorielle est le contexte dans lequel l'élève vit à la fois une plus grande proportion de séquences de type libre (L) et une moins grande proportion de séquences restreintes (R). De plus, la moitié des séquences d'interaction auxquelles participe l'élève durant l'activité de la collation-partage sont de type restreint avec un échange libre (RL). En d'autres termes, il s'agit du contexte dans lequel on répertorie la plus grande proportion de séquences de ce type pour cet élève. La collation-partage est le contexte dans lequel les élèves vivent la moins grande proportion de séquence libre (seulement 16%). Nous avons soulevé, dans la section 5.1.4 que cette activité était essentiellement centrée autour de l'approche ABA (Lovaas, 1987) et de l'utilisation du système PECS (Bondy et Frost, 1994). Sans perdre cette caractéristique, il semblerait que Karl est l'élève avec lequel l'enseignante déroge le plus de ses interventions plus stéréotypées. Pour revenir à l'ensemble des contextes, mentionnons que pour Karl la proportion de séquences de type libre (L) dépasse la proportion de séquences de type restreint (R) pour l'ensemble des contextes. Tout comme pour l'analyse du cas de Noémie, les sections suivantes approfondiront les contextes de la détente, du dîner, de la collation-partage et de la stimulation sensorielle pour cet élève.

5.2.2 La détente

Reprenons d'abord le premier contexte sélectionné pour cette analyse, c'est-à-dire la détente. Pour ce contexte, Karl bénéficie du plus grand nombre d'interactions intervenant/élève, en comparaison avec les quatre élèves ciblés. Lors de la détente, l'occupation principale de Karl est de converser avec les intervenants en regardant son livre d'images, alors que par exemple pour Noémie, il s'agit de se balancer dans le hamac. La structure de la détente de Karl semble donc engendrer d'elle-même des séquences d'interaction plus libres et moins axées sur son comportement. Le taux de séquences d'interaction libres durant la détente s'élève à 55% pour Karl, par opposition à 32% pour les séquences dites restreintes. On peut donc potentiellement s'attendre à ce que la majorité des séquences répertoriées pour cet élève dans ce contexte sous-tende une grande variété d'actes de langage.

Étudions d'abord une séquence d'interaction de type libre. Celle-ci a une durée totale de 50 secondes et porte sur les occupations de Karl durant la fin de semaine. Durant la détente de Karl, les discussions entourant son livre d'images, sa sortie scolaire, son agenda, ainsi que ses occupations à la maison sont les plus récurrentes.

Tableau 5.13

Séquence d'interaction 1 (Karl)

4 juin 2012 – extrait vidéo 20120604-080744

Dans cet extrait, Daphnée rejoint Karl dans l'aire de jeux et entame une discussion avec lui à propos des activités de sa fin de semaine. Karl est très enjoué durant l'interaction et le démontre en se frottant les cheveux continuellement. Myriam est assise près d'eux durant leur interaction et les interpelle parfois. La séquence se

termine lorsque la TES du groupe revient en classe avec Antoine qui pénètre dans l'aire de jeux en parlant.

| | | |
|-------------------|---|--|
| Daphnée 10:55 | <i>(ouvre la porte du demi-mur et entre dans l'aire de jeux)</i> | |
| Karl | <i>(frotte ses cheveux (derrière sa tête) avec ses mains; ce geste sera maintenu jusqu'en fin de séquence.)</i> | expression de l'affectivité (joie/excitation) expression du degré du savoir (sait que Daphnée approche) |
| Daphnée 11 :00 | <i>comment ça va (se place devant K)– comment ça va toi (s'assit sur une chaise en face de K, se penche un peu vers l'avant pour s'approcher de lui) – comment ça va – comme ça en fin d'semaine t'es t'allé ma-ga-si-ner (énonce clairement chacune des syllabes)</i> | demande (d'information) demande (d'information)/présentation d'un fait (parler d'un événement passé) expression de l'affectivité (insistance mise sur « magasiner ») |
| Karl | <u>ner</u> | réponse une demande (de compléter la phrase)/présentation d'un fait (événement passé) |
| Daphnée | ouais | demande (d'information)/présentation d'un fait (parler d'un événement passé) demande (de compléter le mot) |
| Karl | oui | réponse à la (demande d'information) |
| Daphnée | <i>pis aussi non assis-toi Myriam (regarde Myriam et met sa main sur son bras, redirige son regard sur Karl)–</i> | demande (d'action) (destinataire Myriam)/expression de l'affectivité demande (d'information)/présentation |

| | | |
|---------|---|--|
| | pis t'as aidé papa à construire un garage | d'un fait (parler d'un événement passé) |
| Karl | oui oui | réponse à la (demande d'information) expression de l'affectivité (joie/excitation) |
| Daphnée | qu'est-ce que t'as faite | demande (d'information) |
| Karl | oui tateur | réponse à la demande d'information/ présentation d'un fait (parler d'un événement passé) |
| Myriam | Maman | acte social (interpeler) |
| Daphnée | t'as-tu (<i>tape sur cartable placé sur les genoux de K avec ses jointures</i>) t'as-tu tapé avec ton marteau | demande (d'information)/présentation d'un fait (parler d'un événement passé) |
| Karl | oui | réponse à la demande d'information |
| Daphnée | as-tu scié du bois (<i>fait geste de scier en avançant et reculant sa main</i>) | demande (d'information)/présentation d'un fait (parler d'un événement passé) |
| Karl | oui | réponse à la demande d'information |
| Daphnée | pis t'as-tu t'as-tu vissé des choses avec ton tournevis (<i>tourne son poignet</i>) | demande (d'information)/présentation d'un fait (parler d'un événement passé) |
| Karl | oui | réponse à la demande d'information |
| Daphnée | ah | expression de l'affectivité (contentement/enthousiasme) |
| Karl | oui | expression de l'affectivité (désir de poursuivre) |
| Daphnée | ben là le garage y est tu prêt | demande (d'information)/expression de l'affectivité (curiosité) |
| Karl | oui oui | réponse à la demande |

| | | |
|------------------|---|--|
| | | d'information |
| | | expression de l'affectivité |
| Daphnée | quelle couleur | demande (d'information) |
| Karl | yer | réponse à la demande d'information |
| Daphnée | vert | expression du degré du savoir |
| Karl | oui | expression du degré du savoir |
| Daphnée | un garage vert – qu'est-ce qui va aller dans | expression du degré du savoir/ expression de l'affectivité (surprise) demande (d'information) |
| Karl | <i>lénine (Karl cesse de frotter ses cheveux, il plie et déplie son avant-bras droit et fait semblant de creuser avec ses doigts)</i> | réponse à la demande d'information |
| Daphnée | qu'est-ce qui va aller dans le garage | expression du degré du savoir/ répétition de la demande d'information |
| Karl | <i>lénine (répète son geste)</i> | expression du degré du savoir |
| Daphnée | lénine y est mort | expression du degré du savoir/présentation d'un fait (passé) |
| Karl | la nénine – tateur | réponse à la demande d'information/ expression du degré du savoir : donne une information supplémentaire |
| Daphnée | la pépine | expression du degré du savoir |
| Karl | oui | expression du degré du savoir |
| Daphnée 11:42 | <i>(Daphnée lève la tête, car sa collègue entre en classe et Antoine arrive dans l'aire de jeu)</i> | |

Pour commencer, on peut dire que par son déplacement vers l'aire de jeux, Daphnée initie l'interaction. En effet, l'élève saisit ce signe et démontre son enthousiasme

(expression de l'affectivité) en se frottant les cheveux. Il est dès lors engagé dans l'interaction. Par la suite, Daphnée initie le thème général des activités de la fin de semaine qui comprend deux sous-thèmes : magasinage et construction de garage. En ce qui a trait au magasinage, notons que l'enseignante détache chacune des syllabes du mot « ma-ga-si-ner » lorsqu'elle relate cette activité et qu'elle ralentit son débit lorsqu'elle les prononce, de sorte que l'élève comprend qu'elle y insiste. Qui plus est, on peut supposer que Karl interprète cette emphase comme une demande d'action (de compléter la phrase). On peut mettre cette réponse de l'élève en parallèle avec d'autres moments quotidiens au cours desquels Daphnée produit une de ces demandes de compléter le mot ou la phrase à l'endroit de ses élèves, souvent implicitement, pour à la fois inciter l'élève à saisir son tour de parole, mais surtout pour lui fournir un indice de ses attentes. On peut rapidement penser aux extraits discutés précédemment (sections 5.1.2 et 5.1.4) : « là c'est... 1 objet »; « c'est le lé- »; « ré- glisse ».

Passons à présent au second thème de la construction du garage qui est essentiellement développé et maintenu dans cette séquence. Pour développer ce thème, Daphnée produit plusieurs actes de demandes d'information et de présentation des faits (parler d'un événement passé). L'élève répond principalement aux demandes successives d'information par « oui ». Dans un premier temps, l'enseignante pose une demande d'information ouverte par la question « qu'est-ce que t'as faite? ». L'élève répond à cette demande par « oui tateur », le « oui » pouvant être interprété comme un acquiescement signifiant « oui j'ai aidé mon papa, j'ai réellement fait des choses pour construire le garage ». Pour sa part, l'information « tateur » peut être interprétée comme la réponse à la demande d'information ouverte. On comprendra plus tard que l'élève insinuait possiblement « j'ai construit un garage pour mon tracteur. » Néanmoins, cette réponse (« tracteur ») ne sera pas ressaisie par l'enseignante, qui choisira plutôt d'ouvrir sur trois nouveaux rhèmes par des demandes d'information

fermées (l'utilisation du marteau, de la scie et du tournevis), auxquelles répond l'élève par trois « oui ». Il est très intéressant de constater dans cette portion de la séquence que l'enseignante utilise les gestes pour rendre plus concrètes les actions de l'événement passé qu'elle évoque. Elle fournit donc des indices visuels permettant à l'élève d'interpréter les informations et de les comprendre.

Immédiatement après ces trois questions fermées, Daphnée exprime son affectivité par un « ah », à laquelle répond Karl par un « oui ». Remis dans son contexte et dans la succession d'actes de langage, ce « oui » représente plus qu'un acquiescement, il exprime l'affectivité de l'élève et surtout, son désir que l'enseignante poursuive sur le thème, ce que Daphnée comprend immédiatement. Par conséquent, elle enchaîne avec deux autres rhèmes : l'échéancier de construction et la couleur du garage construit. L'élève et l'enseignante produisent alors plusieurs actes d'expression du degré du savoir : l'enseignante reformule ce que l'élève dit (« vert », « un garage vert ») et l'élève acquiesce pour indiquer à son enseignante qu'elle a bien compris (« oui »).

Enfin, avant même que Daphnée complète sa demande d'information (« qu'est-ce qui va aller dans le garage? »), l'élève initie le rhème de la pépinière en disant « lénine », tout en accompagnant le mot d'un geste qui rappelle le bras d'une pelle mécanique. Les deux interlocuteurs ayant parlé en même temps, l'enseignante choisit de réitérer sa demande d'information, à laquelle répond l'élève. Il conçoit toutefois rapidement qu'il est mal compris par son enseignante lorsqu'elle manifeste son degré du savoir en répondant par une petite blague (« lénine yé mort »). Bien que cette expression du degré du savoir soit indirecte, l'élève comprend que le commentaire de l'enseignante ne va pas dans le même sens que ce qu'il entend par « lénine ». Il tente de reformuler son idée en ajoutant un déterminant (« la ») devant le nom « lénine » et en ajoutant un indice permettant de l'identifier « tateur » (pour « tracteur »). Le déterminant ajouté

témoigne de la connaissance de l'élève de la grammaire et du langage oral. L'ajout de « tateur » quant à lui permet de lier « lénine » à sa catégorie sémantique. Ces indices supplémentaires permettent à l'enseignante de faire des liens et de déterminer le sens du mot « lénine », elle vérifie alors sa compréhension en énonçant « la pépine ». Cette compréhension est alors validée par l'élève. On peut donc prétendre que l'enseignante et l'élève ont collaboré dans l'interaction et sont parvenus à s'ajuster l'un à l'autre pour maintenir le sens.

En définitive, cette séquence d'interaction montre que les deux interlocuteurs déploient une grande variété d'actes de langage qui touchent l'ensemble des catégories d'actes de langage répertoriés, à l'exception des actes sociaux qui ne sont pas à l'avant-plan dans cette séquence. Il est fascinant de constater que malgré le vocabulaire limité de l'élève et le peu de mots qu'il utilise dans cette séquence (six mots au total : « ner », « oui », « tateur », « yer », « lénine », « la »), l'enseignante et l'élève parviennent à se comprendre et à faire évoluer le thème qui est maintenu tout au long de la séquence. Elle sait d'emblée que son élève est incapable de relater en détail l'événement de la construction du garage et prend l'initiative d'évoquer son souvenir rhème par rhème. De plus, le fait de parler d'un fait passé plutôt que de ce qui se déroule concrètement au présent complexifie davantage le travail des deux interlocuteurs, qui n'ont alors que des mots et des gestes pour se faire comprendre, puisqu'ils ne peuvent pas s'aider de matériel, du contexte actuel ou de l'environnement physique de la classe. C'est donc dire que l'enseignante fait preuve de créativité pour faire évoluer le thème, puisque les indices que lui fournit l'élève par son vocabulaire sont limités. Examinons à présent une séquence de type restreint en nous attardant de la même façon au vocabulaire déployé et à l'évolution du thème initié cette fois par l'élève. Le contenu de cette séquence diffère grandement de la précédente, notamment par les actes de langages sous-jacents qu'on y retrouve.

Tableau 5.14
Séquence d'interaction 2 (Karl)

2 avril 2012 PM – extrait audio

Dans cet extrait, Karl demande de l'eau sans s'adresser spécifiquement à un intervenant. Comme l'arrivée des élèves est progressive au retour du dîner, les intervenants sont occupés à accueillir et à installer les autres élèves. David répond à la demande de Karl. Les deux interlocuteurs se dirigent vers l'évier de la classe où se déroule la majorité de cette séquence. Celle-ci prend fin lorsqu'une collègue de David l'interpelle pour autre chose.

| | | |
|---------------|---|---|
| Karl 2 :20 | de l'eau - de l'eau – de l'eau | demande (d'objet/aliment) |
| David | de l'eau ok ok Karl j'm'en viens - - ok Karl | interpeler par son prénom/ réponse à la demande d'objet/aliment |
| | non on touche pas Karl on touche pas | demande (d'action) |
| | t'as demandé de l'eau (se dirige vers l'évier, prend un verre) | expression du degré du savoir (compréhension de la demande d'objet/aliment) |
| | viens – viens Karl fais ta demande | demande (d'action) |
| Karl 2 :50 | (s'approche de l'évier en face de David) moi | réponse à la demande d'action/début de la demande (d'objet/aliment) |
| David | oui | acte social/expression du degré du savoir (exactitude de la formulation) |
| Karl | moi | réponse à la demande d'action/début de la demande (d'objet/aliment) |
| David | oui | acte social/expression du degré du savoir (exactitude de la formulation) |
| Karl | de l'eau | suite de la demande (d'objet/aliment)/ réponse à la |

| | | |
|-------|---|---|
| | | demande d'action) |
| David | moi je | demande (d'action)/expression du degré du savoir (correction de la prononciation) |
| Karl | moi je | réponse à la demande d'action |
| David | moi je veux | demande (d'action)/expression du degré du savoir (correction de la formulation) |
| Karl | de l'eau | réponse à la demande d'action |
| David | de l'eau s'il | demande (d'action)/expression du degré du savoir (correction de la formulation) |
| Karl | siloupait | Réponse à la demande d'action/acte social |
| David | ok (remet un verre d'eau à Karl) | expression du degré du savoir (compréhension de la demande d'objet/aliment) réponse à la demande d'objet/aliment |

Durant les observations, la chercheuse a constaté que Karl profitait souvent des périodes de détente pour manifester sa soif. L'initiation de l'interaction par une demande d'objet/d'aliment occasionnait souvent une séquence s'apparentant à celles retrouvées dans la période de collation-partage. En effet, on y retrouve ce même système de double demande, malgré le caractère improvisé de la demande initiale. Ainsi, pour débiter, Karl ne s'adresse pas à un adulte en particulier pour produire sa demande. Cependant, en entendant l'élève, David répond en quelque sorte à sa demande en lui disant qu'il sera disponible pour lui sous peu. Une fois l'attention obtenue, Karl touche à un objet et David lui demande (d'action) d'arrêter son geste, puis de se diriger vers le lavabo de la classe. L'intervenant exprime alors explicitement son savoir à l'élève, c'est-à-dire qu'il a compris que ce dernier avait demandé de l'eau. Pourtant, l'intervenant demande à l'élève de bien formuler sa demande (d'où l'introduction du second système de demande), tout comme lors de la collation-partage. Ce réflexe de la part des intervenants de demander à l'élève de

« faire une belle demande » en dépit de la demande qui a déjà été énoncée gestuellement ou verbalement a été souvent observée par la chercheuse. Dans le présent cas, l'élève entreprend, en guise de réponse, de reformuler adéquatement sa demande en la fractionnant (« moi » – « de l'eau »). Entre les parties de la demande, l'intervenant acquiesce par un « oui » (acte social) et mentionne du coup à l'élève que sa formulation est exacte (expression du degré du savoir) et qu'il peut poursuivre. S'ensuivent alors quelques demandes d'actions (de répéter une partie de la phrase) adressées à l'élève dans le but de corriger sa formulation et sa prononciation. L'élève consent à répéter. Toutefois, Karl semble être mêlé entre les demandes de répétition et les demandes de compléter la phrase, puisqu'il répond « de l'eau » lorsque son intervenant énonce « moi je veux ». Enfin, l'intervenant demande implicitement à l'élève de compléter sa phrase en fournissant l'indice « s'il-», que comprend l'élève qui répond « siloupait ». Suite à cet acte social de politesse complété, l'intervenant émet un « ok » signifiant à l'élève que sa formulation est acceptée et qu'il peut procéder à la réponse de demande d'objet/aliment par le geste de lui remettre un verre d'eau.

Dans l'ensemble, il n'y a pas d'évolution du thème du verre d'eau initié par l'élève dans cette séquence, la conversation bifurque rapidement sur la formulation de la demande. Il s'agit plutôt d'une succession d'actes de demande/réponse et le tout est ponctué de plusieurs répétitions internes (« de l'eau », « moi », « moi je », « je veux »). Les deux interlocuteurs ne poursuivent pas les mêmes buts dans la séquence : obtenir un verre d'eau; entraîner l'élève à formuler une demande convenable. Cette séquence demeure somme toute très utilitaire, autant pour l'élève que pour l'intervenant. Nous verrons dans la section 5.2.4 comment l'enseignante déroge parfois avec Karl de ce format de séquence mettant de l'avant les systèmes de demande durant l'activité de collation-partage.

Pour conclure, nous comparerons la séquence de type libre à cette séquence de type restreint selon le modèle de Hymes. De prime abord, nous constatons que lorsqu'un intervenant se déplace dans l'aire de jeux avec Karl (« lieu »), s'ensuivent souvent des interactions de type libre dont l'objectif (« ends ») est de profiter du temps libre avant la reprise des activités. Au contraire, lorsque les intervenants sont éloignés physiquement de Karl, leur objectif est plutôt de réduire le bruit ou réguler les comportements de l'élève. Cette réalité n'est pas la même que pour Noémie. Pour cette dernière, il semblerait que le déplacement des intervenants dans l'aire de jeux pour s'adresser à elle mène plutôt à des séquences de type restreint qui visent à réguler son comportement. Ensuite, dès que la situation met en scène un verre d'eau (« matériel »), l'interaction s'avère de type restreint, alors qu'elle est davantage de type libre avec les livres d'images. Bref, ces composantes du lieu, des participants (proximité), des objectifs et du matériel semblent déterminantes pour les séquences d'interaction auxquelles participe Karl.

5.2.3 Le dîner

En général, la période du dîner est une bonne occasion pour Karl d'échanger informellement et librement avec les intervenants. En termes de proportions de types de séquences d'interaction, il s'agit du contexte qui, avec celui de la collation, s'apparente le plus à la période de détente pour l'élève. D'après les échantillons sélectionnés issus des quatre journées de tournage, près de 50% des séquences d'interaction intervenant/Karl dans ce contexte sont de type libre, soit une proportion plus élevée que pour les autres élèves de la classe. De plus, on y retrouve de très longues séquences sans interruption, parfois même d'une durée de plus de 2 minutes 30 secondes, ce qui représente beaucoup plus de tours de parole que pour la moyenne des séquences d'interaction. Bien que les intervenants reviennent souvent au thème

de l'alimentation, ils acceptent très souvent de glisser vers d'autres thèmes qu'ils initient ou que Karl initie lui-même. La première séquence présentée ci-après constitue un bon exemple de cette latitude que se donnent les intervenants au niveau du thème de l'échange. Dans cette séquence, celui-ci évolue du goût des aliments vers la capacité de l'élève à manger seul, puis plus largement sur la scène filmée, la télévision et enfin, sur la réjouissance de l'élève à cet effet.

Tableau 5.15

Séquence d'interaction 3 (Karl)

18 juin 2012 – extrait vidéo 20120618-100833

Cet extrait débute avec Karl qui mastique une bouchée. Daphnée vient se placer devant lui et initie la conversation. La chercheuse se trouve à environ 1,50 mètre à côté des deux interlocuteurs avec sa caméra au point.

| | | |
|-----------------|---|--|
| Daphnée 9:50 | c'est bon | demande (d'information) |
| Karl | <i>(prend son assiette dans ses mains, pointe Daphnée, tourne son assiette et l'avance en direction de Daphnée)</i> | demande d'aide |
| Daphnée | quoi | expression du degré du savoir (incompréhension)/demande (de précision) |
| Karl | aider <i>ané</i> | réponse à la demande de précision/ demande (d'aide) |
| Daphnée | non t'es capable | acte social (refus)/ réponse à la demande d'aide/ donner une justification |
| | tu piques | demande (d'action) |
| | c'est toutes des choses que tu peux piquer toi-même | donner une justification |

| | | |
|---------|---|--|
| | montre à regarde (<i>se tourne vers la caméra et la pointe</i>) montre à Andréa | demande (d'action) |
| Karl | (<i>prend sa fourchette et regarde en direction de la caméra</i>) | réponse à la demande d'action |
| Daphnée | ça va passer à la télé ça – hé | donner une justification/présentation des faits (parler d'un événement futur) |
| Karl | (<i>tourne sa tête en direction de Daphnée et sourit, pique un aliment dans son assiette</i>) | expression de l'affectivité (joie) réponse à la demande d'action |
| Daphnée | (<i>sourit</i>) yé là hi hi hi | présentation des faits (<i>destinataire collègue</i>) expression de l'affectivité (plaisir) |

En premier lieu, l'enseignante initie le thème du goût des aliments en réponse au geste de l'élève qui mâche silencieusement sa bouchée sans bouger. L'élève ne répond pas à cette demande d'information. Il initie plutôt un autre thème en voyant que son enseignante est disponible pour lui. Il lui demande alors de l'aide en combinant son regard dirigé vers elle à son geste de la pointer et à celui d'approcher son assiette vers elle. En réponse à cette demande d'aide, Daphnée exprime son degré d'expression du savoir (incompréhension) en même temps qu'elle demande une précision. Il est possible alors que l'enseignante ait saisi ce que l'élève voulait dire par ses gestes, mais qu'elle ait préféré faire semblant de ne pas comprendre pour le pousser à s'exprimer verbalement. Quoi qu'il en soit, l'élève répond à cette demande de précision et répète donc sa demande d'aide, cette fois de manière verbale en combinant le verbe (action d'aider) et l'agent de l'action (Daphnée).

Par la suite, l'enseignante ne se contente pas simplement de répondre en énonçant son refus (acte social). Elle choisit plutôt d'ajouter deux justifications. Elle formule aussi

une demande d'action (« tu piques ») liée à l'alimentation, puis une autre qui sert à introduire le thème de la caméra (« regarde », « montre à Andréa »). Elle appuie cette dernière demande par le geste de pointer la caméra, attirant ainsi l'attention de l'élève sur l'objet et sur la présence de la chercheuse. À son tour, l'élève oriente son regard vers la caméra et prend sa fourchette en réponse à la demande d'action; ce faisant, il démontre une bonne attention conjointe. Voyant la réaction de l'élève, l'enseignante renchérit en ajoutant une autre justification/présentation d'un événement futur (quoique fictif), celui de passer à la télévision. Il n'en fallut visiblement pas plus pour convaincre l'élève qui manifeste alors son enthousiasme en se tournant vers son enseignante, le menton légèrement relevé vers le haut, un sourire aux lèvres et en piquant un aliment avec sa fourchette.

En dernier lieu, l'enseignante détecte l'expression de l'affectivité de l'élève puisqu'elle imite sa mimique. Il y a alors un changement dans les tours de parole. Elle émet un acte de présentation des faits adressé à sa collègue. L'utilisation du pronom « il » dans « yé » est signe de ce changement de destinataire. Son intervention à l'endroit de sa collègue signifie qu'elle comprend que son élève est bien content d'être filmé et de passer à la télévision.

En résumé, cette séquence d'interaction comporte deux thèmes centraux qui seront maintenus : la capacité de l'élève à manger et la caméra. Le premier thème est initié par l'élève, alors que le second est amené par l'enseignante. Les deux interlocuteurs collaborent pour assurer le maintien et l'évolution des thèmes et s'ajustent lors du changement de thème. La prochaine séquence présentée consiste en une séquence de type restreint. Contrairement à la séquence précédente, le thème dans celle-ci ne connaît pratiquement pas d'évolution.

Tableau 5.16
Séquence d'interaction 4 (Karl)

19 avril 2012 – extrait vidéo 20120419-100952

Dans cette séquence, Karl et David sont assis un en face de l'autre et David assiste Karl dans son repas.

| | | |
|----------------|--|---|
| David 13:17 | une bonne bouchée (<i>met une cuillère devant la bouche de Karl</i>) – mmm – | demande (d'action) expression de l'affectivité |
| Karl | (<i>prend la bouchée</i>) Ane | réponse à la demande d'action expression de l'affectivité (plaisir/contentement) |
| David | c'est bon | demande (d'information) |
| Karl | Encore | demande (d'objet/aliment)/ expression de l'affectivité (désir) |
| David | encore ben oui – une autre (<i>met une cuillère devant la bouche de Karl</i>) | expression du degré du savoir (compréhension) réponse à la demande d'objet/aliment |
| Karl | (<i>fait non de la tête et regarde à sa gauche</i>) | acte social (refus) |
| David | une bouchée – vas-y Karl XX | demande (d'action) |
| Karl 13:52 | (<i>tourne la tête vers David et prend la bouchée</i>) Encore | réponse à la demande d'action demande (d'objet/aliment)/ expression de l'affectivité (désir) |
| David | encore - - (<i>met une cuillère devant la bouche de Karl</i>) | expression du degré du savoir (compréhension)/demande d'action |
| Karl | (<i>prend la bouchée</i>) | réponse à la demande d'action |
| David | c'est beau Karl tu gardes tes mains en sur tes cuisses – c'est bien en XX | expression de l'affectivité (fierté/félicitations)/ donner une explication |

Dans son ensemble, cette séquence comporte trois demandes d'action produites par l'intervenant, deux demandes d'objet/aliment émises par l'élève et quatre réponses à ces demandes. En début de séquence, l'intervenant tente une demande d'information « c'est bon » suite à l'énonciation de « ane » de la part de l'élève. On peut alors supposer que l'intervenant a interprété l'intervention de l'élève comme signifiant « miam », donc comme une expression de l'affectivité. Il n'obtient toutefois qu'une demande d'aliment (« encore ») exprimant un désir de l'élève en guise de réponse à sa demande d'information. Il y répond en présentant une autre bouchée à l'élève. Celui-ci la refuse, ayant sans doute encore la bouche pleine. On comprend son refus par son hochement de tête de gauche à droite et par son regard dirigé vers la gauche. C'est alors que David formule une autre demande d'action à laquelle Karl répond en réorientant son regard vers l'intervenant qui lui représente alors sa bouchée préparée. Après avoir avalé une autre bouchée, l'élève formule une autre demande qui est répondue, ce qui constitue la quatrième répétition d'un système de demande/réponse. À deux reprises, l'intervenant vérifie sa compréhension en répétant les propos de l'élève « encore ». Enfin, l'intervenant exprime son affectivité (fierté) en expliquant à l'élève que son comportement est adéquat, conformément au système mis en place pour lui rappeler qu'il doit éviter de mettre ses mains dans son visage lorsqu'il mange.

Somme toute, on retrouve dans cette séquence des actes de demandes, de réponse, d'expression de l'affectivité et d'expression du degré du savoir. Cela dit, les actes répertoriés et leur enchaînement sont très répétitifs et ne permettent pas au thème d'évoluer. En ce sens, les actes de langage de cette séquence sont nettement moins variés que ceux présents dans la séquence libre précédente. Tout compte fait, il y a peu de variation dans les composantes de la situation de communication (adaptation du modèle de Hymes) si ce n'est du changement d'intervenants (pas toujours le même qui assiste Karl; changement de « participants ») et de leur « objectif/ends » dans

l'interaction (manger le repas, ne pas mettre les mains dans le visage et se détendre et s'amuser). La prochaine section traitera de l'activité de la collation-partage. Comme mentionné précédemment, il s'agit d'un contexte très dirigé où préexiste des formats de séquence pratiquement prédéterminés. En dépit de cette structure, nous verrons que Karl a l'occasion de prendre part à des séquences d'interaction autorisant un peu de souplesse.

5.2.4 La collation-partage

Comme pour l'ensemble des quatre élèves plus spécifiquement observés, la collation-partage constitue pour Karl un des contextes dans lequel il participe à la moins grande proportion de séquences d'interaction libre (33% pour Karl et 16% pour l'ensemble des quatre élèves). Cela dit, 50% des séquences d'interaction répertoriées dans ce contexte pour cet élève sont de type restreint avec un échange libre (seulement 28% des séquences sont de type RL pour les quatre élèves). Cela signifie que les intervenants ou l'élève peuvent initier un thème ou un autre rhème qui est momentanément maintenu par les interlocuteurs. Rappelons que cette ouverture permet aux locuteurs de s'éloigner momentanément de l'objectif principal de l'activité en cours, c'est-à-dire de la formulation de la demande d'aliment. Nous verrons que c'est d'ailleurs principalement cette composante de l'adaptation du modèle de Hymes (« objectif/ends ») qui oriente, comme dans le cas de Noémie, le type de séquence d'interaction. Dans le présent cas, l'objectif passe de la demande adéquate d'aliment à celui de l'autonomie de l'élève. La séquence qui suit constitue un exemple de type RL qui figure parmi les 50% de séquences répertoriées. Au cours de celle-ci, l'intervenante et l'élève initie chacun leur tour un rhème qui ne figure habituellement pas dans le format type de séquence de la collation-partage. L'enseignante s'éloigne donc momentanément de l'application de l'outil de

communication PECS (Bondy et Frost, 1994) et de l'approche d'inspiration ABA (Lovaas, 1987).

Tableau 5.17

Séquence d'interaction 5 (Karl)

18 juin 2012 – extrait vidéo 20120618-120854(1)

Cette séquence se déroule de la même manière que les séquences décrites dans la section 5.1.4 Noémie, Karl, Antoine et Myriam sont tous assis autour de la grande table. Daphnée est assise à une petite table carrée près de l'ordinateur avec l'assiette de collations. Louise circule avec le panneau de choix d'un élève à l'autre. Les élèves demeurent assis jusqu'à ce que leur tour soit désigné. Cette séquence se déroule après celle décrite en 5.1.4. au cours de laquelle Noémie choisit des réglisses.

| | | |
|----------------|--|--|
| Louise 3:45 | ok Karl (<i>présente le panneau de choix à Karl</i>) | acte social (indication de son tour)/demande (d'action) |
| Karl | (prend la capsule contenant un morceau de réglisse) | réponse à la demande d'action |
| Louise | oh oh oh toi aussi | expression de l'affectivité (surprise)/ présentation des faits (comparaison entre deux événements) |
| Karl | (<i>brasse son pot comme Myriam</i>) <i>ané – ané – (Louise pousse son fauteuil jusqu'à la table où est assise Daphnée)</i> <i>allô – (tend son bras vers l'assiette contenant les collations)</i> | acte social (imitation) interpeler par son prénom acte social expression de l'affectivité (désir) |
| Daphnée | (<i>recule légèrement le fauteuil de Karl pour l'éloigner de l'assiette</i>) | réponse à l'expression du désir/ acte social (refus) |
| Karl | (<i>prend sa bande PECS</i>) | expression du degré du savoir (compréhension du refus) |

| | | |
|---------|---|--|
| Daphnée | concentre-toi | demande (d'action) |
| Karl | Aider | demande (d'aide) |
| Daphnée | non | réponse à la demande d'aide/acte social (refus) |
| | t'es capable de coller ça tout seul sur le velcro – | donner une justification |
| Karl | <i>(colle son petit pot de réglisse sur le velcro de la bande PECS)</i> | réponse à la demande d'action |
| Daphnée | bon | expression de l'affectivité (satisfaction/réussite de l'élève) |
| | (se pointe pour donner indice) | demande (d'action) |
| Karl | moi | réponse à la demande d'action/ demande d'objet/aliment |
| Daphnée | (fait non de la tête) je | expression du degré du savoir (formulation incorrecte) |
| | | demande (d'action/de répéter) |
| Karl | ma | réponse à la demande de répétition |
| Daphnée | je – je | expression du degré du savoir (formulation incorrecte) |
| | | demande (d'action/de répéter) |
| Karl | ma <i>(regarde vers le mur)</i> | réponse à la demande de répétition |
| Daphnée | oh hello <i>(claque des doigts, Karl dans la lune)</i> – | acte social (attirer attention) |
| | Karl – | interpeler par son prénom |
| Karl | <i>(dirige son regard vers le visage de Daphnée)</i> | réponse à l'acte social (attention) |
| Daphnée | je <i>(se pointe)</i> | demande (d'action/de répéter) |
| Karl | e | réponse à la demande de répétition |
| Daphnée | veux | demande (d'action/de répéter) |
| Karl | no | réponse à la demande de répétition |
| Daphnée | tu veux quoi | demande (d'information)/ demande (de compléter sa phrase) |

| | | |
|------------------|---|--|
| Karl | tali | réponse à la demande d'information/réponse à la demande de compléter la phrase |
| Daphnée | des <u>réglisses</u> | expression du degré du savoir (formulation incorrecte) demande (d'action/de répéter) |
| Karl | <u>reins</u> | réponse à la demande de répétition |
| Daphnée | dis-le réglisse | expression du degré du savoir (formulation incorrecte) demande (d'action/de répéter) |
| Karl | riss | réponse à la demande de répétition |
| Daphnée | <u>ré-glisse</u> | expression du degré du savoir (formulation incorrecte) demande (d'action/de répéter) |
| Karl | <u>réiss</u> nétan | réponse à la demande de répétition/fin de la demande d'objet/aliment |
| Daphnée | ouais | expression du degré du savoir (exactitude de la formule)/expression de l'affectivité (fierté) |
| Karl | <i>(frotte ses cheveux avec ses mains)</i> | expression de l'affectivité (joie/fierté) |
| Daphnée | tiens monsieur – merci | réponse à la demande d'objet/aliment acte social |
| Karl | moci | acte social |
| Daphnée | va manger ça à ta place | demande (d'action) |
| | <i>(Louise dirige le fauteuil de Karl vers sa place à la table)</i> | |
| Daphnée 5 :00 | ça m'étonne qui mange ça y'haïs c'qui est sucré d'habitude lui | expression de l'affectivité (étonnement) présentation des faits <i>(destinataire Louise)</i> |

Avant même d'entamer l'analyse spécifique de cette séquence, rappelons que cette dernière a été divisée en deux parties, comme l'avaient été celles présentées dans la section 5.1.4. Ainsi, la première portion de la séquence traite du choix de l'élève et l'interaction Louise/élève, tandis que la seconde partie constitue l'interaction Daphnée/élève. Les deux sections ont été jointes malgré le changement de participants, en raison de la considération du choix de l'élève et de leur enchaînement répétitif d'une séquence à l'autre. Comme il a été mentionné précédemment, la séquence globalement de type restreint comporte deux échanges libres. Le premier de ces échanges se situe dans la première section : constatant que Karl choisit les réglisses comme aliment, Louise exprime son étonnement (expression de l'affectivité) et compare ce choix à celui de Noémie (présentation des faits) qui précède cette séquence. Ces actes de langage produits par Louise diffèrent de ceux généralement répertoriés à cette étape de la séquence (demande d'action ex. « ok vas-y » + *nom de l'élève*). De son côté, l'élève émet également une comparaison indirecte en imitant Myriam (acte social) en secouant son petit pot comme elle a l'habitude de le faire. Quoique court, cet échange se démarque du déroulement rituel.

Le second échange de type libre est pour sa part initié lorsque l'élève, au lieu de réciter sa demande à l'aide sa bande PECS, tente d'obtenir son aliment en s'étirant le bras (expression d'un désir), ce qui lui est refusé (geste de reculer le fauteuil). L'échange se poursuit lorsque l'élève, comprenant le refus, se résigne à utiliser sa bande PECS. Suite à la demande indirecte d'action émise par l'enseignante (« concentre-toi »), l'élève décidera de produire une demande d'aide, à laquelle répondra l'enseignante au-delà du refus, en fournissant une justification. Cet échange libre prend fin lorsque l'enseignante exprime son affectivité (satisfaction), signifiant à l'élève implicitement « bon, je te l'avais dit que tu étais capable ». On peut supposer que cet échange de type libre n'aurait pas compté autant de tours de parole si l'élève n'avait pas verbalement énoncé « aider ». Par exemple, si l'élève s'était contenté de

regarder sa bande PECS ou son enseignante en silence, semblant hésiter, cela n'aurait possiblement pas été interprété comme une demande d'aide et aucune justification n'aurait suivi. Dans le présent cas, un simple mot de l'élève lui permet d'être compris et d'assurer le maintien du sens pour les deux participants. Pour sa part, Daphnée démontre une belle sensibilité. Elle répond spontanément à l'élève et n'ignore pas son initiative de demande d'aide. Si elle avait appliqué une approche d'inspiration ABA (Lovaas, 1987) plus rigide, elle aurait puni ou ignoré les comportements superflus de l'élève. Par exemple, elle aurait ignoré la demande d'aide ou l'aurait réfuté brièvement au lieu de produire un acte de langage de réponse/donner une justification.

En ce qui concerne la suite de la séquence, elle s'apparente beaucoup aux enchaînements décrits plus tôt dans le système de double demande. Encore une fois dans cette séquence, il y a perte de sens et mélange entre la demande d'objet/aliment et aux demandes d'action liées à la formulation. En toute fin de séquence, l'enseignante opère un autre changement dans les tours de paroles lorsqu'elle s'adresse à sa collègue Louise pour exprimer son affectivité et présenter les faits. Encore une fois, c'est l'utilisation du pronom à la troisième personne du singulier qui permet de conclure à ce changement de destinataire (« qui » pour « qu'il »; « y' » pour « il », « lui »).

Dans la prochaine section seront présentées deux dernières séquences de type libre dans le cadre du contexte de la stimulation sensorielle. La chercheuse a sélectionné un extrait dans lequel le maintien s'étend sur plus de cent-cinquante tours de parole, ainsi qu'un extrait se déroulant durant la transition entre la période de stimulation sensorielle et la récréation.

5.2.5 La stimulation sensorielle

Sommairement, disons que pour Karl, la période de stimulation sensorielle constitue le contexte où la proportion de séquences d'interaction libres auxquelles il participe est la plus élevée (79% des séquences répertoriées). Ce pourcentage de séquences de type libre est le plus élevé de l'ensemble des quatre élèves pour ce contexte. De plus, Karl est l'élève qui prend part au plus grand nombre d'interactions enseignant/élève dans ce contexte selon les observations. Ses interactions avec Daphnée consistent principalement en des discussions entourant des thèmes qu'il apprécie (sortie scolaire au centre équestre, voiture, activités de la fin de semaine), ou encore des chansons avec son enseignante (groupe *Offenbach*, la *Chanson du p'tit voilier*). À la lumière des observations, il semblerait que Daphnée insiste d'abord pour que son élève se détende physiquement (objectif premier de la stimulation sensorielle), puis qu'elle laisse libre cours à l'interaction par le langage une fois l'élève bien installé. L'enseignante met moins l'accent sur la stimulation d'autres sens (par exemple avec les lumières ou le toucher de matériel) avec cet élève qu'avec Noémie (qui vit plus de massages). L'extrait suivant est issu d'une longue séquence d'interaction d'une durée totale de 5 minutes 30 secondes. Celle-ci a été sélectionnée entre autres en raison de l'effort que déploie l'élève pour se faire comprendre et pour maintenir le fil de ses idées. On y relève les six catégories d'actes de langage utilisés.

Tableau 5.18

Séquence d'interaction 6 (Karl)

19 avril 2012 – extrait vidéo 20120419-082344(1)

Dans cette séquence, Karl est installé dans le hamac/balançoire au local de stimulation sensorielle. Daphnée lui fait face et est assise sur un petit banc à

roulettes, de sorte que leur visage est presque à la même hauteur. Karl et Daphnée manipulent des tubes lumineux.

| | | |
|--------------|---|---|
| Karl 6:20 | ok – fe f ici – se é i ici si (Karl pointe un grain de beauté sur son genou gauche) | demande d'information |
| Daphnée | bin oui un grain d'beauté pis des g'noux tout l'monde en a | réponse à la demande d'information |
| Karl | non | expression du degré du savoir |
| Daphnée | quessé | demande (de précision) |
| Karl | ici (pointe un grain de beauté) | demande d'information |
| Daphnée | bin oui c'est tout | réponse à la demande d'information |
| Karl | bobo | demande d'information |
| Daphnée | non y a pas d'bobo pas pantoute – mousieur bobo | réponse à la demande d'information |
| Karl | ici (pointe vers Daphnée) | demande d'information/présentation des faits |
| Daphnée | oui t'as un autre grain d'beauté ici en (Daphnée chatouille Karl avec les tubes lumineux) | réponse à la demande d'information acte social (jeu) |
| Karl | (rit) | expression de l'affectivité (plaisir)/ acte social (jeu) |
| Daphnée | a di coucou - - attends (s'agenouille par terre) quessé qu'y a – quoi – qu'est-ce qui a | expression de l'affectivité (plaisir)/ acte social (jeu) demande d'information |
| Karl | ma maé | réponse à la demande d'information |
| Daphnée | chuut qu'est-ce qui a qu'est-ce que tu veux | demande (d'action) demande d'information |
| Karl | crancran | réponse à la demande d'information/ expression de l'affectivité (désir) |

| | | |
|------------------|---|--|
| Daphnée | des craquelins | expression du degré du savoir |
| Karl | oui | expression du degré du savoir |
| Daphnée | tu vas d'mander ça à la collation- partage | expression du degré du savoir/ présentation des faits (événement futur) |
| Karl | oui é qui | expression du degré du savoir/ demande (d'information) |
| Daphnée | en | expression du degré du savoir/ demande (de précision) |
| Karl | qui | répétition de la demande (d'information) |
| Daphnée 7 :30 | toi ça | expression du degré du savoir |
| Karl | oui é qui - tatate | expression du degré du savoir/ demande d'information/ présentation des faits |
| Daphnée | Charlotte | expression du degré du savoir/demande d'information |
| Karl | non | expression du degré du savoir/ réponse à la demande d'information |
| Daphnée | David | expression du degré du savoir/demande d'information |
| Karl | nanane | présentation des faits/ expression de l'affectivité (désir) |
| Daphnée | avec des bananes | expression du degré du savoir/demande d'information |
| Karl | oui | expression du degré du savoir/réponse à la demande d'information |
| Daphnée | tu veux des craquelins avec des bananes | expression du degré du savoir/demande d'information/ présentation des faits (événement futur) |
| Karl | oui | expression du degré du savoir/réponse à la demande d'information |
| Daphnée | à la collation | expression du degré du savoir/demande d'information/ |

| | | |
|---------|--|---|
| | | présentation des faits (événement futur) |
| Karl | oui non | expression du degré du savoir/réponse à la demande d'information |
| Daphnée | est-ce que t'as ça dans ton lunch | demande d'information |
| Karl | oui | réponse à la demande d'information |
| Daphnée | papa y a mis ça <u>dans ta boîte à lunch</u> | demande d'information |
| Karl | <u>euh non</u> icite icite | réponse à la demande d'information/ donner une explication |
| Daphnée | icite | expression du degré du savoir/ demande (de précision) |
| Karl | non nici en haut (<i>pointe le plafond</i>) – icite nénine – monsieur | réponse à la demande de précision |
| Daphnée | monsieur <i>Claude</i> | expression du degré du savoir/demande d'information |
| Karl | non | expression du degré du savoir/réponse à la demande d'information |
| Daphnée | quoi cheval | demande (d'information) |
| Karl | oui | expression du degré du savoir/ réponse à la demande d'information |
| Daphnée | de de quoi tu parles là cheval | expression du degré du savoir/ demande de précision |
| Karl | Blanco | réponse à la demande de précision |
| Daphnée | ah <u>blanco</u> | expression du degré du savoir |
| Karl | <u>Anco</u> | réponse à la demande de précision |
| Daphnée | ton cheval blanco | expression du degré du savoir/ expression de l'affectivité (enthousiasme) |
| Karl | qué qui | demande (d'information) |
| Daphnée | tu donnes des bananes à Blanco | demande (d'information)/expression du degré du savoir |
| Karl | qui | demande (d'information) |

| | | |
|------------------|---|--|
| Daphnée | quoi à qui | expression du degré du savoir/ demande (de précision) |
| Karl | qui | demande d'information |
| Daphnée | quoi | expression du degré du savoir/ demande (de précision) |
| Karl | Bébé | réponse à la demande de précision |
| Daphnée | ah ton bébé cheval y s'appelle Dex- <u>ter</u> | expression du degré du savoir/ expression de l'affectivité (satisfaction)/ réponse à la demande d'information |
| Karl | <u>teu</u> | réponse à une demande de compléter la phrase |
| Daphnée 8 :30 | Dexter y en a des choses chez toi en | présentation des faits |
| Karl | e qui | demande (d'information) |
| Daphnée | ton bébé cheval | réponse à la demande d'information |
| Karl | <u>al</u> | réponse à une demande de compléter la phrase |
| Daphnée | Dex <u>ter</u> | demande (d'information)/expression du degré du savoir |
| Karl | oui non | réponse à la demande d'information/ expression du degré du savoir |
| Daphnée | est-ce que c'est le bébé de blanco | demande (d'information) |
| Karl | oui – a moi ci | réponse à la demande d'information/ présentation des faits |
| Daphnée | toi aussi | expression du degré du savoir/demande (de précision) |
| Karl | oui | expression du degré du savoir/réponse à la demande de précision |
| Daphnée | toi aussi quoi | demande (de précision) |
| Karl | (fait signe avec sa main) | réponse à la demande de précision |
| Daphnée | ah le cowboy – t'as hâte d'aller à la | expression du degré du savoir |

| | | |
|------|---|---|
| | sortie du cowboy en | |
| Karl | oui | expression du degré du savoir/réponse à la demande de précision |
| | [...] <i>(La séquence se poursuit sur le thème de la sortie au centre équestre (transport pour s'y rendre, participants, accompagnateurs, lunch, activités sur place). Elle prend fin lorsque Daphnée se lève pour aller consulter l'heure.)</i> | |

Cette séquence d'interaction étant très longue, nous nous attarderons seulement qu'à quelques tours de paroles des interlocuteurs. Notons d'abord que cet extrait ne comporte qu'une seule demande d'action énoncée par l'enseignante (« chut ») pour réguler le comportement de l'élève. Ainsi, les deux interlocuteurs discutent d'un thème et semblent à égalité au niveau de leur statut de locuteur : l'enseignante ne laisse pas paraître ici sa position d'autorité et l'élève ne doit rien concrètement réaliser pour atteindre un objectif. Somme toute, l'enseignante et l'élève « parlent pour parler » dans cette séquence, retirent du plaisir du fait d'interagir, d'être en contact.

De manière plus précise, le premier thème traité dans cet extrait est le grain de beauté de l'élève. Puis, lorsque l'enseignante demande (d'information) « qu'est-ce que tu veux », l'élève initie le thème de la collation. Compte tenu des nombreuses observations effectuées durant la période de collation-partage, nous pourrions supposer ici que le fait d'utiliser cette question ait amené l'élève à faire un lien avec l'alimentation. Généralement, l'enseignante pose la question « qu'est-ce que tu veux » ou « tu veux quoi » durant la collation-partage, alors que l'élève a entamé sa demande d'objet/aliment (voir section 5.2.4.). Il paraît donc naturel pour l'élève de

répondre à cette demande d'information par l'expression du désir d'obtenir un aliment.

S'ensuit alors une série d'actes de demande de précision et d'expression du degré du savoir qui démontre clairement la collaboration et l'ajustement des interlocuteurs. L'enseignante tente de maintenir le thème et d'amener l'élève à préciser son idée. Elle reformule systématiquement ce que dit l'élève, comme pour synthétiser l'information morcelée (craquelin + collation + bananes). De son côté, l'élève valide la compréhension de l'enseignante, puis sélectionne des mots-clés de son répertoire qui montrent la progression de ses idées (« icite », « nici », « nénine », « monsieur »). Malgré ses efforts pour clarifier ses propos, Daphnée se perd momentanément dans les informations et choisit d'émettre des hypothèses pour vérifier sa compréhension (« monsieur *Claude* », « cheval »), à la suite de quoi elle énonce clairement son incompréhension (« de quoi tu parles là cheval »). Karl fournit à nouveau des précisions consécutives à d'autres actes d'expression du degré du savoir et de demandes d'information et de précision, en mentionnant le nom de son cheval (« anco » suivi de « bébé », puis de « cowboy »). De cette manière, Daphnée peut encore une fois mettre en lien les informations (bananes + Blanco + bébé + cowboy + sortie au centre équestre). Tout ce travail laborieux de collaboration et d'ajustement entre les deux participants permet de comprendre pourquoi les intervenants de la classe ont souvent l'impression que Karl « saute du coq à l'âne » dans ses propos. Dans le présent cas, l'élève a fait un détour par l'allusion à ses propres chevaux pour orienter le thème vers la sortie à la ferme équestre. On suppose alors que la logique de l'élève est approximativement la suivante : « J'apporterai dans ma boîte à lunch des craquelins et des bananes lorsque nous irons à la sortie à la ferme équestre pour visiter les chevaux et le cowboy. » D'ailleurs, l'élève évoque plus tard dans la séquence les sandwiches aux œufs et le jus de pomme qu'il avait dans sa boîte à lunch l'année dernière pour la sortie (« coco », « pa pom »), ce qui le ramène à la boucle de la boîte à lunch à la sortie.

En définitive, les deux interlocuteurs déploient une panoplie d'actes de langage qui leur permettent d'évoquer une réalité absente et de se comprendre mutuellement. En dépit du défi que pose cette conversation, il n'y a pas de bris dû à une incompréhension. L'enseignante parvient à interpréter les informations fournies par sa connaissance de l'élève, par les expériences qu'elle a vécues antérieurement avec lui, par la saisie des gestes de l'élève, de son intonation, de ses mots, etc. De son côté, Karl perçoit les confusions et les incompréhensions de son enseignante, même lorsqu'elles sont implicites et il est capable de demander de l'information lorsqu'il a besoin d'aide pour évoquer un mot (ex. le bébé de Blanco s'appelle Dexter).

Pour terminer l'analyse du cas de Karl, la chercheuse a choisi de présenter une séquence qui se déroule en fin de période de stimulation sensorielle. Il s'agit en quelque sorte d'une séquence qui marque la transition vers la prochaine activité, soit la récréation. Selon les observations effectuées, les moments de transition (tous contextes confondus) se caractérisent souvent par des actes de langage de demande d'action, puisque les intervenants orientent les élèves vers la prochaine activité (demande de consultation d'horaire, demande de déplacement, demande d'habillage, etc.). Or, la séquence de type libre qui suit s'avère être plus ludique.

Tableau 5.19

Séquence d'interaction 7 (Karl)

25 avril 2012 – extrait vidéo 20120425-084241(2)

Cet extrait débute avec Karl qui est assis dans le hamac/balançoire et se lève en position debout sur ses pieds - ce qui rappelons-le lui est interdit- le dos toujours contre le hamac. Daphnée est près de la porte et interpelle une autre élève car celle-

ci a mis ses souliers à l'envers. Elle interpelle par la suite Karl voyant qu'il s'est levé.

| | | |
|------------------|---|--|
| Daphnée 2 :10 | ah Myriam t'as mis tes souliers à l'envers – Karl assis-toi | demande (d'action) |
| Karl | <i>(Karl se rassoit dans la balançoire et, la tête tournée en direction de Daphnée,</i> <i>se donne un élan avec ses jambes pour se balancer) wawe</i> | réponse à la demande d'action acte social (attirer l'attention) expression de l'affectivité (plaisir et désir de jouer) |
| Daphnée | Wa | réponse à l'acte social/réponse à l'expression du désir |
| Karl | en haut a date <u>en haut</u> | acte social (jeu)/ présentation des faits (événement actuel de se balancer) |
| Daphnée | <u>en haut</u> en bas | acte social (jeu) |
| Karl | encore – encore | demande (d'action)/expression de l'affectivité (désir) |
| Daphnée | en haut | réponse à la demande d'action/réponse à l'expression du désir |
| Karl | en date | acte social (jeu) |
| Daphnée | <i>(Daphnée s'approche de Karl dans la balançoire)</i> en bas | présentation des faits (activité terminée) acte social (jeu)/expression du degré du savoir (correction de la prononciation) |
| Karl | en haut | acte social (jeu) |
| Daphnée | viens-t-en don(c) mon coeur | demande (d'action) expression de l'affectivité (surnom) |
| Karl | <i>(arrête de se balancer et se lève sur ses pieds)</i> | réponse à la demande d'action |
| Daphnée | <i>(Daphnée place ses bras autour de Karl on va aller dans la chaise (elle le soulève pour le ramener</i> | présentation des faits (parler d'un événement futur) |

| | | |
|---------|---|--|
| | <i>dans son fauteuil roulant)</i> <u>wouhou</u> | expression de l'affectivité (plaisir) |
| Karl | <u>na a en</u> | expression de l'affectivité (crainte) |
| Daphnée | wou wou hou hou (<i>dépose Karl dans son fauteuil et commence à attacher sa ceinture</i>) | expression de l'affectivité (plaisir) |
| Karl | (<i>son de la cloche</i>) oh oh | présentation des faits expression de l'affectivité (surprise) |
| Daphnée | oh oh | réponse à l'expression de l'affectivité/ (acte social) |
| Karl | yeur | demande (d'information) |
| Daphnée | bin c'est l'heure de la récré mon homme | réponse à la demande d'information |
| Karl | é qui qui | demande (d'information) |
| Daphnée | tu t'en vas dans le gymnase | réponse à la demande d'information/ présentation des faits (événement futur) |
| Karl | ok – yier (<i>se dirige vers la porte du local, Myriam devant lui</i>) | acte social (accepte)/expression du degré du savoir (compréhension) acte social (interpeler par son prénom) |

Tout d'abord, bien que Daphnée soit occupée à rassembler le matériel et à aider Myriam à mettre ses souliers convenablement, elle remarque la tentative de l'élève d'attirer son attention par un « wawe » (acte social et expression de l'affectivité). Elle y répond immédiatement en entrant dans le jeu de l'élève (« wa »). Par son acceptation du jeu de l'élève, Daphnée renonce momentanément à l'objectif d'apaisement propre à l'approche de la stimulation sensorielle. Consécutivement, Karl et Daphnée échangent quelques tours de parole qui se complètent (« en haut » - « en bas »). Chacun d'eux signale à l'autre qu'il peut prendre la parole en laissant un silence en fin de tour. Plus tard, Daphnée s'approche de son élève et formule une demande d'action implicite (« viens-t-en don(c) mon cœur »). De par le contexte

(Myriam a déjà mis ses souliers, Daphnée rassemble le matériel), Karl comprend qu'il va retourner dans son fauteuil roulant. Il répond à la demande d'action en se levant, juste avant que Daphnée l'attrape. Leur jeu de la balançoire se poursuit quelque peu ensuite (Daphnée soulève énergiquement l'élève et s'exclame : « wouhou wou wou hou hou »). Qui plus est, l'élève émet un « oh oh » au son de la cloche, auquel répond l'enseignante par la même expression de l'affectivité. Cela marque encore le jeu d'alternance des tours. Enfin, l'élève formule une demande d'information qui peut paraître imprécise « yeur ». Pourtant, l'enseignante y répond très naturellement en s'aidant du contexte (l'élève a une intonation montante indiquant une question; la cloche vient de sonner; ressemblance du mot employé avec le mot « heure »). De la même manière, elle interprète « é qui qui » comme signifiant « où est-ce que je vais moi » ou « qu'est-ce que je vais faire pendant la récré » et y répond en parlant de l'événement à venir. La séquence se termine avec Karl qui manifeste sa compréhension (« ok »), puis qui s'éloigne en interpellant son amie déjà devant la porte du local. Tout compte fait, cette séquence amusante pour l'élève et l'enseignante constitue un exemple exceptionnel. En effet, elle met en lumière un jeu tout à fait improvisé que l'enseignante consent bien à poursuivre, même en moment de transition. Durant la période d'observation, bien peu de moments de transition s'apparentaient à celui-ci. Parmi les élèves de la classe, Karl était celui qui a pu le plus souvent en bénéficier. Enfin, nous constatons que dans ce contexte, un rapprochement physique s'opère entre l'enseignante et l'élève (enseignante à la même hauteur que l'élève, chuchotement, massage), tout comme dans le cas de Noémie (« environnement physique » et « actions » selon les composantes présentées au chapitre IV).

5.2.6 Synthèse des analyses

D'après l'analyse qui précède du cas de Karl, il s'avère que cet élève est celui de la classe (parmi Noémie, Karl, Antoine et Myriam) avec lequel les intervenants ont généralement le plus grand nombre d'interactions. Dans l'ensemble, les séquences d'interaction qu'il vit sont davantage de type libre (proportion variant de 31 à 79% selon le contexte) que de type restreint (proportion variant de 13 à 36.4% selon le contexte). De leur côté, les interactions de type restreint avec un échange libre (RL) varient entre 8 et 50% selon le contexte.

Dans cette analyse, nous avons dévoilé deux séquences de type restreint (R), une séquence de type restreint avec un échange libre (RL), ainsi que quatre séquences de type libre (L). Les tableaux 5.20 présentent la synthèse des actes de langage répertoriés dans chacun des types de séquence.

Tableau 5.20

Actes de langage produits par Karl selon le type de séquences d'interaction

| | R | L | RL |
|-------------------------------|-------------------------------|---|---------------------------|
| actes sociaux | refus formule de politesse | refus acceptation jeu | formule de politesse |
| demandes | d'objet/aliment | d'action d'aide d'information | d'objet/aliment d'aide |
| expression du degré du savoir | aucun | Oui | oui |
| réponses | à une demande d'action | à une demande d'action d'information de précision donner une information supplémentaire | à une demande d'action |
| expression de l'affectivité | oui | Oui | oui |

| | | | |
|------------------------|-------|------------------------------------|-------|
| présentation des faits | aucun | événement passé événement futur | aucun |
|------------------------|-------|------------------------------------|-------|

Tableau 5.21

Actes de langage produits par les intervenants à l'endroit de Karl selon le type de séquences d'interaction

| | R | L | RL |
|-------------------------------|---|---|--|
| actes sociaux | acceptation | refus jeu | refus formule de politesse attention indiquer le tour |
| demandes | d'action d'information (une seule fois) | d'action d'information de précision | d'action d'information |
| expression du degré du savoir | oui (exactitude de la formulation seulement) | oui | oui (exactitude de la formulation seulement) |
| réponses | à une demande d'objet donner une explication | à une demande d'information d'aide à l'expression d'un désir donner une justification | à une demande d'aide donner une justification |
| expression de l'affectivité | oui | oui | oui |
| présentation des faits | aucun | événement passé événement futur événement présent | aucun |

À la lumière de ces résultats, il semblerait que les différences fondamentales dans la production des actes de langage chez l'élève entre les séquences de type libre et celles de type restreint sont la présence dans les premières du jeu social, d'actes

d'expression du savoir, de demandes autres que la demande d'objet, de réponses des demandes variées, ainsi que de l'apparition d'actes de présentation des faits. Pour sa part, l'enseignante, dans la séquence libre, prend aussi part au jeu social, produit d'autres genres de demandes que la demande d'action et répond aux différentes demandes de l'élève.

Ensuite, le fait que l'élève soit libre de demander de l'information et d'exprimer ses désirs amène certainement l'enseignante à parler d'un événement présent, passé ou futur avec l'élève, ce que l'on n'observe pas dans les autres types de séquence. Dans les interactions étudiées, cette capacité verbale de l'élève à produire des demandes d'information et à lui aussi parler d'un événement passé et futur assure le maintien du thème et son évolution. Ces actes de langage permettent de dépasser ce qui existe physiquement ici et maintenant. Le défi demeure toutefois bien présent pour les deux interlocuteurs : l'élève a un répertoire limité de mots de vocabulaire, ce qui peut laisser croire qu'il enchaîne ses idées de manière désordonnée; l'enseignante doit constamment inférer les liens qui unissent les mots employés par l'élève et utiliser le contexte pour déceler le sens. C'est donc dire que l'enseignante et l'élève démontrent une collaboration remarquable et une bonne capacité d'ajustement. Les séquences d'interaction de type libre sont toutes marquées par des expressions de degré du savoir implicites ou explicites et par la production de demande de précision, d'information et par les réponses de part et d'autre à ces demandes. Les analyses révèlent qu'en dépit des contextes parfois très formels offrant dans l'ensemble plus de séquences d'interaction restreintes que libres (ex. détente, collation-partage et dîner), les intervenants se montrent souples à l'égard de Karl et les interactions y sont riches en ce qui a trait aux actes de langage. Nous émettons l'hypothèse que la recherche d'interaction chez Karl, ainsi que l'interprétation que font les enseignants des caractéristiques liées à son diagnostic de D.I. (sans TED) et de sa personnalité pourraient en partie expliquer cette souplesse des intervenants.

En terminant, le changement de destinataire discuté préalablement dans le cas de Noémie apparaît à deux reprises dans les séquences rapportées dans le cas de Karl. Lorsque l'enseignante s'adresse à un collègue, elle émet un acte d'expression de l'affectivité et/ou un acte de présentation des faits. Encore une fois, ces changements dans les tours de paroles peuvent dissimuler une recherche d'appui chez les coéquipiers, ou encore la croyance des intervenants selon laquelle l'élève n'est pas apte à comprendre les actes de langage produits. Finalement, comme dans l'analyse du cas de Noémie, les actes d'expression de l'affectivité abondent autant chez l'élève que chez l'enseignante, ce qui reflète à notre avis de liens affectifs et une complicité solides, soient les ingrédients de base de la relation élève/enseignant. Nous poursuivrons le rapprochement des cas de Noémie et de Karl combiné à une réflexion plus large sur les apports de ce projet de recherche dans la conclusion qui suit.

CHAPITRE VI

DISCUSSION

Dans ce projet de recherche, chaque situation de communication a été considérée comme étant unique, parce que chacune d'elles rassemblait des individus ayant une histoire interactionnelle et personnelle distincte, parce que les paramètres de chacune d'elles étaient uniques et non reproductibles. Toutes ces composantes étaient donc impossibles à dissocier les unes des autres. Malgré tout, la chercheuse est parvenue à dégager des similitudes et des récurrences dans les actes de langage produits, à expliquer ce qui pourrait sous-tendre leur enchaînement, à interpréter les réussites dans le maintien, de même que les malentendus et les bris interactionnels. Nous tenterons donc ultimement d'établir ici quelques similitudes et différences dans les interactions enseignante/élève entre les deux cas à l'étude, malgré leur traitement distinct.

6.1 Variations du nombre et du type de séquences d'interaction

Pour commencer, la variation du nombre de séquences d'interaction intervenant/élève d'un élève à l'autre est considérable. Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous émettons à cet effet l'hypothèse que la recherche d'interaction des élèves influence le nombre d'interactions vécues. Cela se justifie par la représentation qu'ont les intervenants des problématiques de leurs élèves sur le plan social, les élèves ayant un TSA étant considérés comme préférant l'isolement. Cela dit, les résultats de cette

recherche mettent en évidence que bien que les interactions de type libre soient plus enclines à comprendre plus de tours de parole que les interactions de type restreint, la durée des séquences d'interaction n'est pas un gage de variété dans les actes de langages. Au même titre, le nombre élevé de séquences d'interaction intervenant/élève ne garantit pas la richesse de ces séquences. Par exemple, dans le contexte de la collation-partage, Karl est l'élève qui a participé au moins d'interaction enseignante/élève selon les échantillons sélectionnés dans le corpus; certains élèves prenaient alors part à plus du double de séquences que lui. Pourtant, il est l'élève qui, dans ce contexte, a profité de la plus grande proportion de séquences d'interaction de type libre. Ce critère du nombre de séquences ne permet donc pas d'expliquer pourquoi Karl produit et reçoit une plus grande variété d'actes de langage et pourquoi il participe généralement à une plus grande proportion de séquences de type libre que Noémie. Par conséquent, la chercheuse suppose que les séquences relevées dans le cas de Noémie étaient davantage influencées par les contraintes des contextes interactifs que celles étudiées pour Karl. Ce dernier jouit donc d'une plus grande latitude que Noémie dans les interactions qu'il vit, peu importe le contexte. Autrement dit, Karl semble échapper davantage aux contraintes des contextes et des approches pédagogiques qu'ils sous-tendent que Noémie. Les différences au niveau du langage des deux élèves et la présence d'un TSA chez Noémie figurent parmi les hypothèses qui expliqueraient les variations dans les types de séquences d'interaction auxquelles ont participé respectivement les deux élèves.

6.2 Contraintes des contextes, approches pédagogiques et outils utilisés

En plus des composantes des contextes interactifs (schéma de Hymes), nous avons mentionné à quelques reprises les approches pédagogiques et les outils qui façonnent les différents contextes. Nous savons par exemple que nous retrouvons la contrainte

de la structure de l'environnement (aire de jeux) dans le contexte de la détente, la contrainte de la structure du temps (horaire) dans les moments de transition, la contrainte de l'utilisation d'un langage très simplifié pour donner une consigne à l'élève (en général), de même que la structure du travail dans l'enseignement individuel (inspiration TEACCH). Nous retrouvons la structure demande initiale/réponse/renforcement (inspiration ABA) et l'utilisation de la bande PECS dans le contexte de la collation-partage; les approches basées sur les sphères sensorielles et motrices (sans minimisation du langage) dans le contexte de la stimulation sensorielle. L'analyse des actes de langage a montré que l'application générale de ces approches et outils teinte différemment les interactions *seulement si l'enseignante n'y déroge pas*. Évidemment, même dans les moments les plus forts d'application observés, la chercheure croit que les choix de l'enseignante s'inspirent de ces approches et outils, sans toutefois y correspondre intégralement tel que prescrit. On a vu par exemple que dans l'activité de collation-partage basée sur l'utilisation du système PECS, il y avait une proportion bien plus grande de séquences d'interaction de type restreint que par exemple dans la stimulation sensorielle, dont le déroulement ne s'appuie pas sur une approche précise (outre que pour les massages et de la stimulation visuelle qui se basent sur les approches basées sur les sphères sensorielles). Bien que des séquences restreintes plus stéréotypées reviennent dans des contextes régis par des approches comportementales ou structurées, les séquences de type libres transgressent largement les contextes lorsque l'enseignante les autorise. Autrement dit, une séquence de type libre permet une variété de production d'actes de langage, qu'elle s'inscrive entre deux séquences restreintes lors de la collation-partage, ou encore dans un contexte plus ouvert comme les chansons en classe. Une séquence de type libre induit une richesse d'actes de langage, quels que soient le contexte et l'approche qui y domine. C'est plutôt la fréquence des séquences libres, restreintes ou restreintes avec un échange libre qui est influencée par les contextes et approches et par les caractéristiques individuelles des élèves.

6.3 Variation dans la production des actes de langage par les élèves et l'enseignante

Considérant la synthèse des actes de langage répertoriés (voir tableaux 5.10 et 5.20), il semblerait que deux différences majeures entre les productions des deux élèves peuvent être dégagées. Premièrement, on constate que Noémie ne produit que des demandes d'action dans les séquences de type libre, alors que Karl produit des demandes d'aide et des demandes d'information. Ce dernier type de demande est à notre avis le levier qui permet à un thème donné d'évoluer et d'être maintenu. Une demande d'information permet à un locuteur de préciser dans quelle direction il veut orienter le thème. Dans les exemples analysés, Noémie parvenait à répondre à divers types de demande, mais elle n'a pas produit à son tour cette diversité dans ses demandes, contrairement à Karl qui avait le loisir d'initier aisément un thème de son choix. Comme nous l'avons expliqué précédemment, une demande d'information par la gestuelle semble plus difficile à déceler qu'une demande d'information verbale. Lorsque Karl émet une telle demande, il peut orienter son interlocuteur sur le sens désiré, notamment en précisant son idée, en combinant les mots et les gestes, en se déplaçant, en exprimant le degré du savoir de l'autre par un « oui » ou par un « non ». Noémie est peut-être limitée dans ses stratégies de communication, considérant les difficultés chez les élèves ayant un TSA. Cependant, elle serait peut-être capable de mettre en application de tels stratagèmes, mais il est certain qu'elle devrait s'exercer, notamment en vivant des interactions au cours desquelles elle aurait cette liberté d'action.

Deuxièmement, Karl a produit des actes de présentation des faits (parler d'un événement passé/futur) dans les séquences analysées de type libre, alors que Noémie n'a aucunement produit cette catégorie d'acte. Encore une fois, nous pensons que cet acte de langage permet d'initier un thème et de le faire évoluer sur divers rhèmes. Les

analyses nous ont montré que Karl parvient à présenter un fait avec seulement quelques mots de vocabulaire. Noémie peut à notre avis présenter un fait par exemple en regardant attentivement un livre d'images. Il demeure toutefois très ardu pour l'intervenant de maintenir ensuite le thème et de capter les signaux qu'envoie l'élève pour manifester son intérêt par son regard et ses mimiques. Il en demeure que l'intervenant doit dans ce cas, tout comme dans celui de Karl avec ses mots parfois difficiles à saisir, faire preuve de créativité pour maintenir l'interaction et l'enrichir.

Dans le même ordre d'idée, il semble que l'acte de présentation des faits différencie aussi principalement l'interaction qu'a l'enseignante avec ses deux élèves. Ainsi, l'enseignante demeure dans la présentation des faits présents pour Noémie, alors qu'elle s'aventure aussi dans la présentation des faits passés et futurs avec Karl. L'enseignante connaît ses élèves et sait d'emblée que Karl est capable d'évoquer lui-même par la parole des événements pour lesquels il a un grand intérêt. À l'opposé, il est possible que l'enseignante croie que Noémie est incapable de produire ou de comprendre les propos liés à de tels événements, ou encore qu'elle n'a pas d'intérêt à les aborder. Les conversations demeurent donc essentiellement dans le concret (dans l'environnement physique) pour Noémie et elles traitent de ce qui apparaît dans le moment présent.

Par ailleurs, la synthèse des actes de langage répertoriés dans les différentes séquences pour les deux élèves nous permet également de dégager des similitudes apparaissant dans les séquences de type restreint, peu importe le contexte. Tout d'abord, les élèves y émettent uniquement des demandes d'objet/d'aliment et répondent principalement à des demandes d'action émises par l'enseignante. Telle que maintes fois décrite dans le chapitre V, l'interaction se résume rapidement à un enchaînement de systèmes de demande-réponse (enseignant-élève) dans lequel la

chercheure a pu observer de nombreuses répétitions internes. Ensuite, l'intervenant ne produit à l'endroit des élèves que des actes d'expression du degré du savoir visant à commenter l'exactitude d'une formulation ou à indiquer qu'une réponse est satisfaisante ou insatisfaisante. On peut déduire, par le fait que l'intervenant ne produit aucune marque de compréhension/incompréhension menant à une demande d'information/de précision, que l'élève est placé dans une position de locuteur plus contraignante et qu'il interagit pour répondre à une attente fixée par le contexte et par l'intervenant. On constate dans ces types de séquence que l'élève fait peu de tentatives d'élargissement du thème, qu'il semble comprendre qu'il doit se plier aux exigences du contexte.

6.4 Changement dans les tours de parole chez les intervenants

En ce qui concerne les changements notés dans les tours de paroles caractérisés par une interruption de l'interaction enseignant/élève due à des commentaires adressés à un collègue, ceux-ci apparaissent pour les deux élèves. Néanmoins, ils sont moins fréquents dans le cas de Karl. Rappelons que la chercheure dégage deux explications possibles de ces changements dans les tours de parole: d'une part, les intervenants sont constamment appelés à travailler en équipe. Ils se soutiennent donc les uns les autres et se consultent souvent, par exemple pour valider une idée ou pour prendre une décision rapide. Le fait de s'interpeler souvent les uns les autres contribue à l'établissement d'un esprit d'équipe. De par cette complicité, il semble naturel qu'ils émettent les uns envers les autres des actes d'expression de l'affectivité. D'autre part, les actes d'expression du degré du savoir, de demande d'information et de présentation des faits produits lorsqu'il y a changement d'interlocuteur sous-tendent possiblement la représentation que se font les intervenants de leur élève en tant que

locuteur. Ils conçoivent possiblement leurs élèves comme étant incapables de saisir leur propos et donc s'adressent à un collègue.

6.5 Limites du projet de recherche

Suite à cette brève discussion des résultats, nous concluons ce projet de recherche en énonçant ses limites. Pour ce faire, il est primordial de remettre les résultats dans le contexte où les données ont été recueillies. Comme mentionnés précédemment, les quatre mois d'immersion intensive dans le milieu a permis la collecte d'une grande quantité et qualité de données. Aux fins de ce mémoire, la chercheuse a dû sélectionner seulement une infime partie de son corpus, soit une partie des séquences d'interaction pour deux élèves en particulier, de même qu'une portion de l'entretien réalisé auprès de l'enseignante, complétés par des documents d'informations. Il n'en demeure pas moins que la dynamique de ce milieu qu'est cette classe en particulier est propre à elle. Chaque interaction, aussi banale qu'elle semble, fait partie de la construction de son histoire. Chaque interaction de l'enseignante, même si elle n'est pas avec le même élève, peut être liée à d'autres séquences vécues antérieurement, peut être teintée par la chronologie des événements. Les propos des intervenants peuvent quant à eux être liés à tout ce qui se déroule dans la classe, dans l'école, ou qui a pu se dérouler dans leur vécu professionnel. Comme nous l'avons brièvement décrit dans le chapitre IV, d'autres élèves présentaient des comportements qui perturbaient grandement l'ensemble de la classe et toutes les activités d'enseignement-apprentissage. Les intervenants en étaient très éprouvés. La question des interactions avec ces élèves en particulier n'a pas fait l'objet d'analyse. Si la chercheuse s'était attardée à ces aspects en particulier, l'analyse des actes de langage aurait été tout autre et aurait mis en relief la place qu'occupe l'interaction alors que les intervenants ont peine à assurer la sécurité de tous et le bon déroulement des

activités d'enseignement de base en classe la classe. Toute l'interaction passant par le rapport au corps entre l'enseignant et ses élèves, notamment lors d'une crise d'un élève, n'a pas été beaucoup approfondie dans cette recherche. Or, il importe pour bien saisir l'interaction de ces élèves non verbaux, de s'attarder à tout ce qui passe physiquement, par le corps, même si ces gestes deviennent parfois agressifs.

D'un point de vue purement technique, la chercheuse a connu quelques difficultés avec les enregistrements. Les dimensions du local, ajoutées au nombre d'intervenants et d'élèves rendaient l'environnement de classe parfois bruyant, ce qui empêchait parfois la distinction des sons. De plus, bien que les documents audiovisuels soient très aidants, une multitude d'interactions se sont déroulées chaque minute d'observation et des détails ont très certainement échappé à la chercheuse, notamment certains éléments paralinguistiques (regard, mimique, gestes) et certains bruits produits par les élèves. La chercheuse a dû composer avec la réalité de la classe, ses changements, les comportements des élèves et les réajustements des intervenants. Qui plus est, une autre limite importante se situe au niveau de l'interprétation des comportements et des productions verbales et non verbales des élèves non verbaux. Comme il demeure impossible de réaliser des entretiens auprès de ces participants, la chercheuse est consciente que les interprétations divulguées dans ce projet reflètent la vision que l'enseignante et elle-même ont du monde intérieur de ces élèves, plus largement de leur vision de leur handicap. Ensuite, bien que la chercheuse ait assisté à près d'une demi-année scolaire des participants, rappelons que les interactions vécues en classe forment tous les jours les rapports qu'ont les élèves entre eux et avec leur enseignante (Hatchuel, 2005). En ce sens, elles font partie d'un processus continu et progressif. Dans le cadre de cette recherche, la chercheuse n'a pu observer et participer qu'à une partie de ce phénomène en processus (Merriam, 1988). Par conséquent, il n'est pas envisageable de pouvoir généraliser les interactions décrites à

l'ensemble des interactions vécues entre l'enseignant et ses élèves. Cela dit, elles en donnent un aperçu intéressant.

Un dernier élément de discussion consiste à replacer les résultats de ce projet dans le contexte scolaire québécois. Rappelons que la toute première mission de l'École consiste à instruire. Dans cette perspective, l'enseignant agit comme un médiateur entre l'élève et le savoir et dans cette optique, il se doit de gérer la classe, les situations d'enseignement-apprentissage et la progression des apprentissages de ses élèves (MELS, 2006; Perrenoud, 1999). Le fait de placer l'élève au centre de ses apprentissages ne diminue pas l'autorité de l'enseignant au regard de la gestion de sa classe. C'est donc dire que l'enseignant demeure une figure d'autorité pour l'élève et que ce rapport enseignant/apprenant teinte les interactions. Ainsi, la classe offre des moments d'apprentissage plus formels au cours desquels un objectif précis de transmission de savoir est mis de l'avant. Par exemple, nous supposons que dans la classe dite ordinaire, les périodes d'enseignement plus magistrales sont ponctuées par des actes de langage différents que les périodes au cours desquelles les élèves coopèrent pour résoudre un problème, alors que l'enseignant joue le rôle de guide. Il en revient à l'enseignant de déterminer quelles activités se dérouleront dans sa classe. Ce parallèle peut à notre avis être transposé dans la classe spéciale pour expliquer les contraintes de certains contextes. Tout comme dans la classe ordinaire, l'enseignante applique une approche d'enseignement plus structurée ou comportementale à un moment donné (ex. collation-partage, enseignement individuel), alors qu'elle ne semble s'inspirer d'aucune approche à d'autres périodes (ex. cuisine, chansons en classe). Il serait donc intéressant de poursuivre les analyses sur les données recueillies dans d'autres contextes moins analysés en profondeur pour lesquels une approche précise est utilisée (enseignement individuel, musicothérapie). Il serait aussi pertinent d'effectuer cette recherche en classe ordinaire ou dans des classes spéciales offrant différentes approches pédagogiques très marquées, ce qui permettrait de constater

l'évolution des actes de langage produits par les élèves. Cela nous amène inévitablement à lier les interactions répertoriées aux activités proposées. En définitive, nous émettons l'hypothèse que celles-ci sont guidées par le style des intervenants, mais plus largement par des croyances pédagogiques propres à l'ensemble de l'équipe-école, à l'institution, à la commission scolaire, puis ultimement aux approches préconisées en Amérique du Nord auprès des élèves ayant une déficience intellectuelle et/ou un TSA.

CONCLUSION

La visée initiale de cette étude de cas qualitative était de tenter de comprendre les interactions entre une enseignante de classe spéciale et ses élèves ayant un trouble envahissant du développement. Considérant que d'étudier tous les aspects des interactions en classe avec tous les élèves sur une longue période était une tâche colossale, nous avons choisi d'examiner plus spécifiquement les actes de langages produits par les élèves et l'enseignante. Cela se justifie par le fait que les actes de langage constituent les unités minimales de la grammaire conversationnelle et que c'est par leur production que le locuteur a un pouvoir d'action sur l'autre et sur le contexte de la situation de communication. Ainsi donc, les objectifs spécifiques de recherche se formulaient initialement comme suit :

- Interpréter les actes de langage produits par l'enseignant et les élèves en les situant parmi les différents contextes dans le temps scolaire (rituel du matin, atelier, interactions spontanées, déplacements, etc.).

Afin de bien cerner le contexte interactif de la classe ciblée, la chercheure a adopté une approche de type ethnographique et a opté pour une immersion dans le milieu qui s'est étendue sur une période de quatre mois. La collecte des données s'est effectuée par le biais de plusieurs modalités combinées : observation directe et participante, carnet de notes, enregistrement sonore, enregistrement vidéo, collecte de documents de l'enseignante, récit de pratique conduit auprès de l'enseignante.

Par la suite, la chercheure a procédé aux analyses en transcrivant dans un premier temps plusieurs extraits des enregistrements sonores, vidéos, de même que du récit de pratique menée auprès de l'enseignante. Dans un second temps, la chercheure a

dressé un portrait global du contexte de la classe, puis un portrait des participants. Dans un troisième temps, elle a délimité neuf contextes interactifs observés systématiquement pour en retenir quatre pour l'approfondissement. De la même manière, elle a ciblé quatre élèves sur six, pour finalement en sélectionner deux (un ayant un TSA/D.I., l'autre ayant une D.I.) qui ont fait l'objet de deux études de cas traitées parallèlement. En sélectionnant deux élèves présentant des caractéristiques différentes au niveau du langage et de leur diagnostic, la chercheuse a voulu voir comment se manifestaient ces différences individuelles dans les interactions enseignant/élève. Les séquences d'interaction ont été classées pour ces deux élèves selon certains critères établis comme étant de type libre (L), restreint (R), ou restreint avec un échange libre (RL). Les actes de langage insérés dans ces interactions enseignant/élève ont été analysés d'après la typologie proposée par Michèle Verdelhan-Bourgade (2002). Enfin, l'interprétation de chaque acte a été mise en parallèle avec le contexte interactif, le portrait des participants et les propos de l'enseignante. Pour ce faire, la chercheuse a dû comparer et les données issues de toutes les modalités de collecte et faire ressortir les similitudes et les récurrences. Ce travail de croisement des données a permis de dépasser le simple inventaire des actes de langage produits et de véritablement les comprendre et les interpréter.

Nous concluons ce projet en soulevant le fait que les deux élèves ciblés, en dépit de leurs difficultés langagières et de leur diagnostic respectif, ont démontré une compréhension tout à fait impressionnante des interactions du point de vue des actes de langage. En effet, ils ont tous les deux manifesté des signes de compréhension en réponse à des énoncés comportant simultanément plusieurs actes de langage à interpréter, ces actes étant parfois même implicites. De même, les deux élèves ont démontré leur capacité à maintenir l'interaction en collaborant avec les intervenants. Somme toute, les paramètres des situations de communication ont véritablement influencé le déroulement des séquences d'interaction. Une question fondamentale

découle de ce constat : placée dans des contextes qui permettent des séquences d'interaction plus libres, Noémie serait-elle parvenue à produire les mêmes actes de langage que Karl; cela dit, l'enchaînement des actes de langage avec son enseignante aurait-il pu s'approcher davantage de celui entre l'enseignante et Karl? En d'autres termes, dans des situations de communication semblables, l'élève ayant un TSA/TED peut-il interagir comme l'élève ayant seulement une D.I. ou du moins, peut-il améliorer ses capacités interactionnelles?

Tout compte fait, ce projet de recherche nous a permis de constater que deux élèves d'une même classe pouvaient vivre des occasions d'interaction tout à fait différentes. Aucun élément de cette recherche n'a pourtant pu mettre en lumière que les élèves non verbaux ayant un TSA étaient incapables d'interagir ou qu'ils étaient limités dans leur pouvoir d'action en ce qui a trait aux actes de langage. Ce projet a plutôt mis en évidence que ce sont les contextes offerts à ces élèves qui posent d'emblée des limites à leurs interactions, ne leur permettant vraisemblablement pas de tenter leur chance... C'est donc dire que l'approche ethnographique choisie a permis de mettre en lumière tout le potentiel interactionnel des élèves avec l'enseignante, tout en identifiant les variations dans la nature des séquences, dans les productions d'actes de langage de chacun, ainsi que dans les tours de parole. Cette richesse des interactions entre les participants est à première vue insoupçonnée lorsqu'on la compare aux limitations communicationnelles des personnes ayant un TSA auxquelles ont conclu plusieurs études réalisées antérieurement. Le caractère utilitaire/pragmatique des interactions chez les personnes autistes est souvent relevé par ces études, de même que leur difficulté à utiliser les gestes conventionnels et à établir conjointement l'attention sur un objet/thème (Baron-Cohen, 1999; Danon-Boileau, 2002; Frith, 1992; Jacques et Tremblay, 2005). L'analyse d'une partie des données de notre recherche nous permet de croire qu'il serait tout à fait erroné de limiter ces personnes dans leurs interactions en s'adressant à elles seulement pour des finalités pratiques, compte tenu de la variété

d'actes de langage produits et interprétés, mais aussi de la capacité de maintenir l'interaction et de l'intérêt pour celle-ci qu'ont à maintes reprises démontré les élèves dans cette recherche.

En définitive, la chercheure considère ce projet de recherche comme ayant été très enrichissant d'un point de vue scientifique, professionnel (enseignement) et personnel. En premier lieu, ce projet a pu permettre à la chercheure de vivre une démarche complète de recherche de type ethnographique et de se familiariser avec chacune des étapes du processus de recherche qualitatif. Le choix méthodologique est fortement lié à la richesse des données qui ont permis une analyse approfondie et signifiante. En second lieu, la chercheure a grandement apprécié côtoyer une enseignante et vivre en immersion dans sa classe. Étant elle-même enseignante auprès d'élèves qui partagent les mêmes caractéristiques que les élèves du groupe de cette recherche, la chercheure a trouvé très enrichissant de pouvoir véritablement observer la vie de la classe et l'interaction individuelle des élèves en posant un regard extérieur qu'elle n'a pas lorsqu'elle enseigne. Elle a pu en définitive analyser en profondeur les interactions qu'on retrouve dans chaque moment d'une journée en classe. En troisième lieu, la variété des sources de données et des modalités de collecte lui a aussi permis d'obtenir un corpus étendu qu'elle aurait souhaité exploiter davantage. Par exemple, il aurait été souhaitable d'analyser en profondeur les actes de langage à travers les neuf contextes répertoriés et étudier le cas d'autres élèves de la classe. Il aurait aussi été envisageable d'investiguer les interactions dans des contextes qui sont fortement régis par différentes approches comportementales ou interactionnelles et de lier étroitement les interactions aux approches. D'ailleurs, un tel projet de comparaison des interactions et d'observation du progrès des élèves en lien avec les approches utilisées pourrait faire l'objet d'une thèse de doctorat.

En terminant, disons que pour la chercheuse, le moteur de cette recherche demeure la croyance que les interactions sont à la base de tout apprentissage (Simonpoli, 1991) et de l'intégration de la vie en société pour tout individu, quel que soit son handicap. Nous souhaitons donc que cette étude de cas ait permis de mieux comprendre le phénomène des interactions se déroulant en classe spécialisée, auxquelles ont participé des enfants ayant un handicap sévère et étant isolés par leurs difficultés langagières, de même que par leur enseignante privée de son principal outil de travail qu'est le langage (Odier-Guedj, 2010). Nous souhaitons donc que cette recherche soit l'amorce d'une réflexion plus large des enseignants sur leurs pratiques.

ANNEXE A

INFORMATION SUPPLÉMENTAIRE SUR LES TSA/TED ET LA D.I.

Définition des troubles envahissants du développement selon l'APA (2004)

Alors qu'elle était classée parmi les « troubles envahissants du développement », l'autisme ou trouble autistique était caractérisé par au moins six signes cliniques, dont au moins deux éléments compris dans les altérations qualitatives des interactions sociales, tels les comportements non verbaux pour réguler les interactions sociales, le partage des intérêts et réussites, le manque de réciprocité sociale ou émotionnelle, etc.; au moins un élément compris dans l'altération qualitative de la communication, tels l'absence ou le retard dans le développement du langage, l'incapacité à engager ou à soutenir une conversation, l'usage stéréotypé du langage, l'absence d'un jeu de « faire-semblant », etc.; enfin, ce trouble était défini par au moins un élément compris dans les intérêts restreints et les comportements répétitifs et stéréotypés, par exemple un intérêt circonscrit et anormal dans son intensité, une adhésion à des rituels spécifiques et non fonctionnels, un maniérisme moteur, une préoccupation pour des parties précises des objets, etc. (APA, 2004). De plus, le diagnostic se faisait en clinique à partir d'observation directe et de signes ayant déjà été observés chez l'individu, transmis par un informateur (Motttron, 2004). Dans une récente étude, Honda, Shimizu, Imai et Nitto (2005) ont conclu que la proportion d'enfants autistes sans déficience intellectuelle associée (quotient intellectuel supérieur à 70), aussi appelés « de haut niveau intellectuel », était de 25,3%. Avec les individus ayant le

syndrome d'Asperger et certains ayant un TEDNS, les autistes de haut niveau font partie des troubles envahissants du développement sans déficience intellectuelle associée (TEDSDI) (Cantin et Mottron, 2004).

De son côté, le syndrome d'Asperger présentait les critères diagnostics décrits plus haut pour l'autisme, mais aucun retard de langage n'y était observé. Il n'y avait également pas de retard cognitif ou développemental durant l'enfance, sauf dans le domaine de l'interaction sociale. Pour sa part, le diagnostic de trouble envahissant du développement non spécifié (TEDNS), aussi appelé « autisme atypique » était attribué lorsque les éléments observés ne permettaient pas de statuer d'un autre TED, ou encore lorsque le portrait symptomatologique était sous le seuil de celui de l'autisme, qu'il était atypique ou lorsque les signes apparaissaient plus tardivement (APA, 2004).

Pour leur part, le syndrome de Rett et le trouble désintégratif de l'enfance présentaient des tableaux cliniques bien particuliers. Ainsi, l'enfant atteint du trouble désintégratif de l'enfance se développait normalement durant les deux premières années de sa vie. Il perdait par la suite ses acquisitions avant l'âge de dix ans dans au moins deux domaines (langage, compétences sociales, contrôle de la continence, jeu, ou motricité) (APA, 2004). Dans le syndrome de Rett (syndrome maintenu dans le DSM-V, APA, 2013), l'enfant connaît d'abord un développement normal jusqu'à l'âge de 5 mois. Par la suite, il connaît sommairement une décélération de sa boîte crânienne, une diminution de sa motricité manuelle et une incoordination des membres inférieurs, une perte dans sa socialisation et une altération dans le développement de son langage. Ce trouble touche principalement les filles.

Quelques recherches effectuées au sujet des troubles envahissants du développement

L'autisme et les autres TED font l'objet de recherches dans plusieurs disciplines, surtout en vue d'expliquer leurs causes possibles et leurs difficultés. À cet effet, de nombreuses hypothèses sont avancées à l'heure actuelle : déficit de la cohérence centrale, déficit du traitement de l'information, déficit sensoriel, carence au niveau de l'empathie ou de la théorie de l'esprit, etc. (Frith, 1989). Quoi qu'il en soit, une des explications des difficultés partagées par les recherches est celle de l'expérience de soi. Ainsi, le sujet autiste aurait à la base de la difficulté à prendre conscience de lui-même vivant une expérience, sa mémoire épisodique étant touchée. Autrement dit, il y aurait une rupture entre le volet cognitif, social et affectif de sa pensée, ce qui créerait des difficultés majeures dans l'interprétation des interactions, des problèmes et des situations sociales (Jordan et Powell, 1995; Odier-Guedj, 2010).

Outre cette hypothèse explicative de l'expérience de soi, un autre élément essentiel des troubles envahissant du développement est le concept de transformation développementale. Ces dernières, étudiées au Québec par Fecteau, Mottron, Berthiaume et Burack (2003) signifient que les symptômes de l'autisme se transforment avec les années et certains signes disparaissent tandis que d'autres apparaissent. Il n'est pourtant pas question de stades de développement tels que définis par Piaget, puisque ces transformations sont propres à chaque individu et ne surviennent pas dans un ordre ou un temps particulier (Mottron, 2004). Au-delà des résultats de cette étude, il est important de considérer la singularité de chaque individu ayant un TSA, autant en ce qui a trait à ses symptômes qu'à sa personnalité. Il est également primordial pour les intervenants de ne pas voir le portrait d'un élève ayant un TSA comme étant stable dans le temps. Ainsi, il peut avoir certains comportements pour une période et modifier ceux-ci l'année suivante. Tout comme

les élèves dits « neurotypiques » qui fréquentent les classes régulières, les enfants ayant un TSA peuvent vivre des difficultés et des réussites. De la même façon, Mottron (2004) souligne qu'il faut être prudent lors de la révision d'un diagnostic par un professionnel de la santé, puisque la personne évaluée peut perdre certains signes cliniques avec le temps, ce qui peut faussement laisser croire à un diagnostic erroné.

Dans leur étude conduite auprès de 28 participants verbaux ayant un diagnostic d'autisme avec ou sans déficience intellectuelle, Fecteau et *al.* (2003) ont montré que plusieurs symptômes des interactions sociales et de la communication s'amélioraient dans le temps chez les sujets, alors que pour la majorité des participants, les symptômes liés aux intérêts restreints et aux comportements répétitifs et stéréotypés persistaient à l'adolescence. De plus, ces transformations symptomatiques ne semblent pas liées au fonctionnement intellectuel des participants, puisqu'elles étaient présentes autant chez les sujets ayant une D.I. que sans D.I. Ils émettent également l'hypothèse que certains signes pourraient être caractéristiques de l'autisme à un âge donné. Par exemple, les chercheurs observent qu'un signe tel que l'utilisation répétitive d'un objet est davantage observable à l'âge préscolaire, alors qu'il apparaît que très rarement à l'adolescence. À l'opposée, l'observation des rituels verbaux se fait davantage à l'adolescence que durant la petite enfance. Enfin, aucun signe relevé pas les chercheurs ne semblent s'être empiré à l'adolescence chez les participants, ce qui dresse un portrait encourageant de l'évolution de l'autisme. Malgré tout, les auteurs de cette étude soulignent que celle-ci a été réalisée auprès d'individus ayant précisément le diagnostic d'autisme, ceux ayant un TEDNS ou le syndrome d'Asperger ayant été écartés. De plus, tous les participants étaient verbaux et n'avaient pas d'autres troubles psychiatriques ou neurologiques associés.

Complément d'information sur le langage chez les personnes ayant un TSA/TED et une déficience intellectuelle

Le langage de l'enfant ayant un trouble envahissant du développement est un aspect qui peut subir des transformations dans le temps. Comme indiqué plus haut, certains enfants ayant un TED ne parlent pas du tout à leur entrée à l'école, alors que le discours d'autres est incompréhensible ou incohérent. Cette atteinte au langage touche non seulement l'aspect verbal, mais aussi l'aspect non verbal de la communication et s'étend aux interactions, qui sont au cœur des apprentissages en classe. En réalité, cette dysphasie est considérée comme un trouble associé dans l'autisme (Danon-Boileau, 2002). Certains auteurs parlent davantage de « trouble de la communication ou de la pragmatique » que de trouble du langage « pur » dans le cas de l'autisme (Danon-Boileau, 2002, Frith, 1992), puisque la syntaxe, la phonétique, et la sémantique n'y sont pas nécessairement perturbées. D'ailleurs, Jacques et Tremblay (2005) mentionnent que le volet réceptif de la communication est davantage touché dans les TED que le volet expressif. Néanmoins, l'utilisation du langage dans la conversation demeure touchée, même chez les sujets qui ont une bonne production langagière. Par exemple, certains élèves ayant un TED ont de la difficulté à utiliser l'intonation appropriée lorsqu'ils discutent avec autrui (Jacques et Tremblay, 2005) et ils inversent régulièrement les pronoms (ils parlent d'eux-mêmes à la deuxième ou à la troisième personne), ou encore ils ont de la difficulté à bien gérer les tours de parole, à décoder l'ironie dans le message, etc. (Frith, 1992).

Au niveau du développement du langage, Prizant (1983) établit un lien entre le langage atteint et le niveau de quotient intellectuel mesuré. Selon lui, plus le quotient intellectuel est bas (ex. déficience intellectuelle moyenne à profonde), moins il y a présence de langage (ex. mutisme, absence de production linguistique). Il y a

également selon lui des stades de développement du langage prédictibles dans l'autisme, différents de ceux des enfants neurotypiques. De manière concise, disons que ces étapes sont : mutisme complet, écholalie immédiate, écholalie différée, langage stéréotypé en contexte, langage productif, langage productif hypergrammatical avec répétitivité thématique. Il est cependant important de noter que ces étapes se chevauchent et sont perméables. Le dernier stade est atteint tardivement chez l'enfant vers 8 ans; le développement du langage peut toutefois demeurer bloqué à un stade antérieur si l'enfant présente une déficience intellectuelle associée. De ce point de vue, Noémie, une des deux élèves ayant été sélectionnés pour cette étude de cas, n'aurait pas atteint le langage productif, compte tenu de la déficience intellectuelle moyenne associée à son diagnostic d'autisme.

Par ailleurs, le phénomène de l'écholalie est omniprésent dans le développement du langage des personnes ayant un TED et peut persister dans le temps. Rappelons qu'il s'agit de la répétition des paroles d'autrui ou d'enregistrement audiovisuel. Celle-ci peut être immédiate ou différée dans le temps (répétition après quelques minutes, heures, semaines, etc.). Selon Frith (1992), trois enfants autistiques sur quatre ont ce comportement et les répétitions de parties de discours sont majoritairement axées sur des paroles leur ayant été directement adressées. Ces fragments de discours sont pourtant utilisés par les enfants, sans qu'ils en comprennent nécessairement le sens, puisqu'il n'y a alors pas d'emblée de référence au contexte. Frith rapporte qu'à ce jour, il demeure impossible de statuer sur la pertinence des phrases écholaliques, à savoir si elles sont porteuses de sens ou s'il faut les décourager.

Un autre phénomène langagier intéressant chez les enfants ayant un TED est celui de l'apprentissage verbal associatif ou de l'idiosyncrasie de langage, dans lequel l'enfant fait un lien entre un objet et un contexte, sans que ce lien créé soit pertinent. Ce lien

demeure obscur pour les autres, puisque ceux-ci ne peuvent pas s'appuyer sur une expérience commune et plus vaste pour le comprendre. Selon Frith (1992), ce tissage de liens insensé indique une incapacité plus globale chez les sujets ayant un TED à voir si l'autre est en mesure de comprendre ou non un message. Cette difficulté va de pair avec une difficulté plus large à déceler les intentions d'autrui, donc à saisir un message au-delà de son sens littéral, à utiliser la fonction symbolique du langage (Danon-Boileau, 2002).

Qui plus est, la difficulté à établir le contact visuel, à pointer et à utiliser d'autres gestes conventionnels (hochements de tête, « au revoir », etc.) s'ajoute aux difficultés communicationnelles des individus ayant un TED (Jacques et Tremblay, 2005). En ce sens, Baron-Cohen (1999) affirme que l'attention conjointe, soit l'attention visuelle portée sur un même objet par deux personnes simultanément, est très rare chez un certain nombre de ces personnes. Par le fait même, elles utilisent principalement le langage pour demander, refuser ou pour contrôler le comportement de l'autre ou l'environnement (Jacques et Tremblay, 2005), ce qui pourrait correspondre dans le cadre de cette recherche à la production d'actes de demande, ou d'acte social. Elles ne semblent pas de ce fait vouloir attirer le regard d'autrui sur quelque chose à partager. Il en est de même pour l'établissement de l'attention conjointe auditive dans le discours (désir de partager un thème dans une conversation). Plus généralement, les personnes ayant un TED ont de la difficulté à initier et maintenir les échanges et à percevoir et à réparer les bris dans la conversation. Elles parviennent donc mal à s'ajuster à l'autre et à l'échange et ont de la difficulté à traiter un thème dans son ensemble plutôt qu'à s'attarder à un aspect précis de la conversation (Jacques et Tremblay, 2005).

Du côté de la déficience intellectuelle, le volet expressif du langage est plus touché que le volet réceptif contrairement aux TED (Jacques et Tremblay, 2005). Le MELS (2007) résume les difficultés des élèves ayant une D.I. moyenne à sévère ainsi : « difficultés d'élocution, vocabulaire limité et utilisation fréquente de phrases télégraphiques. » (p. 14). De plus, les personnes touchées utilisent le langage pour exprimer leurs affects et interpeler l'autre pour obtenir de l'attention. Ainsi, au niveau expressif, elles présentent des erreurs d'articulation, des troubles du débit et de la fluidité (Jacques et Tremblay, 2005; Aguado et Narbona, 2000).

Au niveau réceptif, elles comprennent le langage simple en situation familière, mais ont de la difficulté à organiser les informations. Elles comprennent davantage les mots que les relations syntaxiques et ont moins recours aux informations contextuelles que les personnes sans D.I. pour comprendre les messages. Conséquemment, elles demandent peu de clarifications lorsqu'il y a ambiguïté. Plus globalement, elles ont de la difficulté à comprendre le sens figuré des énoncés. Ainsi, l'assimilation des actes de langage, de l'intention derrière le sens littéral constitue un obstacle à leur compréhension (Aguado et Narbona, 2000).

Pour terminer, mentionnons que selon Jacques et Tremblay (2005), les enseignants utilisent le langage directif avec ces élèves dans le cadre des apprentissages, mais visent l'expansion du vocabulaire et de la syntaxe à d'autres moments, ce qui ne semble pas être le cas pour les élèves ayant un TED. Bien évidemment, les difficultés langagières et conversationnelles mentionnées ci-haut, complexifient énormément la tâche des enseignants en classe, puisque leur discours est loin d'être toujours littéral et qu'il est ardu de faire percevoir à l'élève l'objet d'apprentissage. Dès lors, nous en déduisons que l'élève et l'enseignant pourraient ne pas à négocier leur posture dans la situation pédagogique. En d'autres termes, l'élève ne saisit pas d'emblée les attentes

de l'enseignant à son égard, le but de l'enseignement, le sens derrière les mots. D'autre part, ses productions verbales sont souvent limitées et il ne peut donc pas clairement exprimer son incompréhension, voire même supposer que l'enseignant pourrait être intéressé par ses propos ou interpréter ses paroles d'une manière différente. Exprimer autre chose que ses besoins essentiels devient donc très complexe. Conséquemment, l'enseignant doit doubler son effort d'interprétation des comportements de l'élève et il se retrouve constamment dans un système d'essais-erreurs par rapport aux hypothèses qu'il émet en vue de comprendre l'élève et de le faire avancer. À cet effet, Jacques et Tremblay (2005) constatent que les intervenants ont tendance à adopter un style plus directif et à prendre plus d'initiatives dans la conversation, particulièrement avec les élèves ayant un TED, possiblement pour pallier leur difficulté de maintien des échanges. Ces auteurs émettent également l'hypothèse que la faible production des messages intentionnels chez les élèves ayant un TED puisse s'expliquer par la difficulté plus large des intervenants à « identifier ou à attribuer une intention aux comportements communicatifs de ces enfants. » (p.137)

ANNEXE B

SCHÉMAS DE LA COMMUNICATION

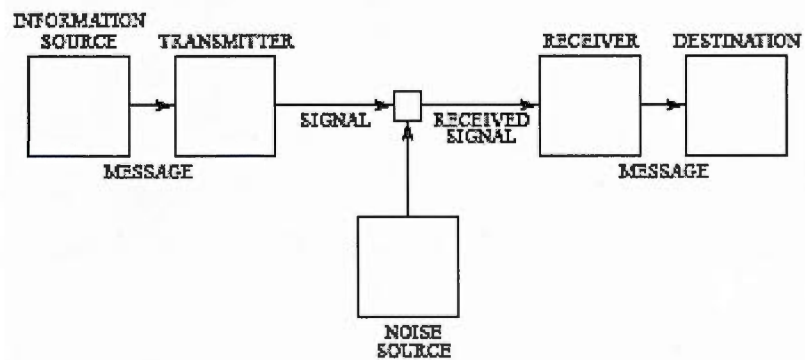


Schéma de la communication de Shannon, 1949



Schéma de la communication de Jakobson, 1963

MODÈLE S.P.E.A.K.I.N.G DE HYMES

La compétence de communication de D. Hymes

(HYMES, D., 1984, *Vers la compétence de communication*, Paris, Didier)

Dell HYMES a établi une liste mnémotechnique (en anglais S.P.E.A.K.I.N.G.) des composantes essentielles maîtrisées et activées dans une *compétence communicationnelle* :

- Settings* "lieu et moment" (qui fournissent des indices de signification et de comportement importants et nombreux),
- Participants* "interlocuteurs" (y compris personnes présentes mais ne prenant pas la parole),
- Ends* "objectifs" (au niveau des intentions comme à celui des résultats),
- Acts* "actes de langage" (au sens de ce concept en pragmatique, c-à-d. type d'action sur le réel et donc de réalité que l'énonciation de tel énoncé instaure, par ex. promesse, jugement, prise de contact, assertion, etc.),
- Keys* "tonalité" (aspects principalement psychologiques de l'échange : tendu, agressif, détendu, amical, professionnel, intime, etc.),
- Instrumentalities* "instruments de communication" (oralité, écriture, gestuelle, téléphone, vidéo, vêtements, tous éléments symboliques visuels ou autres, etc.),
- Norms* "normes" (au sens de "règles sociales de comportement linguistique et social" en général : variétés de langue(s) employées, choses à faire ou à ne pas faire, tous rituels d'échange tel offrir à boire, etc.),
- Genres* "genres" (au sens de "type de discours" faisant l'objet de conventions langagières et sociales préalables, tels courriers administratifs, publicité, conte, recette de cuisine, description, nouvelle, etc.).

Source : de Blanchet (2000)

ANNEXE C

CALENDRIER DU DÉROULEMENT DE LA COLLECTE DE DONNÉES

| | |
|-------------------------------|---|
| 1 ^{er} décembre 2011 | Rencontre avec l'ensemble de l'équipe-école pour informer les intervenants des objectifs de la recherche de Delphine Odier-Guedj |
| Janvier 2012 | Envoi des formulaires de consentement à l'enseignant, aux élèves et aux autres intervenants de la classe |
| 23 février 2012 | Rencontre avec les enseignants-volontaires pour participer à la recherche de Delphine Odier-Guedj Sélection de l'enseignant pour le projet de maîtrise |
| Fin février 2012 | Établissement d'un calendrier avec l'enseignant pour la planification des journées d'observation et des entretiens |
| 19 mars 2012 | Début de l'observation en classe (en continu du lundi au jeudi) |
| 19 avril 2012 | Première journée complète de tournage vidéo |
| 25 avril 2012 | Deuxième journée complète de tournage vidéo |
| 26 avril au 23 mai 2012 | Interruption des observations et retrait du milieu |
| 24 mai 2012 | Retour dans le milieu, observation et enregistrement sonore |
| 4 juin 2012 | Troisième journée complète de tournage vidéo |
| 18 juin 2012 | Quatrième journée complète de tournage vidéo |
| 19 juin 2012 | Entretien avec l'enseignante-participante |
| 21 juin 2012 | Dernière journée d'observation, départ du milieu |

ANNEXE D

GUIDE DE TRANSCRIPTION

Majuscules : prénoms, noms propres, titres

Pauses :

Pause courte : –

Pause longue : - -

Interruption : ///

Passages incompréhensibles : XXXX; un X par syllabe incompréhensible

Chevauchements de parole (deux locuteurs parlent en même temps : soulignés

Indications scéniques : parenthèse et italique

(Adaptation faite par Delphine Odier-Guedj à partir de Claire Blanche-Benveniste,
1997)

ANNEXE E

AUTRES CONTEXTES INTERACTIFS

1. Activités écartées de l'analyse

Activités motrices : En plus de la stimulation sensorielle, le groupe peut également faire des activités motrices durant un après-midi chaque semaine. Cette période a fait l'objet d'observations sans enregistrement, en raison de la circulation d'autres élèves ou personnel de l'école. Cette activité a donc été écartée des contextes interactifs analysés plus spécifiquement. L'enseignante du groupe apporte la télévision en classe pour l'écoute de 20 minutes de film en début d'après-midi le mercredi, afin qu'elle puisse aller placer le matériel.

Activités de groupe en classe : Parmi celles qui ont été écartées des analyses figurent les recettes en groupe (souvent préparation de pain) et les arts plastiques. Pour les autres activités (enseignement individuel, travail autonome, local de stimulation), le groupe est souvent scindé en deux. Pendant que 2 ou 3 élèves participent à l'activité principale, les autres sont envoyés en « motricité » dans le couloir (planche à roulettes, souliers lunaires, trampoline).

Les périodes de spécialistes : L'horaire spécifique de la classe observée comprend trois périodes de spécialistes, qui sont l'éducation physique (alternance entre le gymnase et la piscine d'une semaine à l'autre) et le cours d'expression artistique. Le spécialiste attitré remplace alors l'enseignante en classe pour la durée complète de la période, y compris pour la détente et pour le retour en classe suite à l'activité. L'éducatrice du groupe et le stagiaire accompagnent le groupe dans ses activités. Les activités de spécialité ont lieu à l'extérieur de la classe et celles-ci ont fait l'objet de peu de temps d'observation de la part de la chercheure, qui demeurait la majorité du temps en classe avec Daphnée. La chercheure a toutefois assisté aux courtes périodes de transition entre l'arrivée des élèves et leur départ pour leur spécialité. Bien que sa présence ne soit pas requise, Daphnée était aussi souvent présente en classe à l'arrivée des élèves en même temps que le spécialiste, ou encore à leur retour. Il est important de mentionner que les données recueillies lors des périodes de spécialités n'ont pas été retenues lors de l'analyse en raison du changement d'intervenant.

2. Cinq autres contextes interactifs ciblés : collation, enseignement individuel/travail autonome, musicothérapie, cuisine, chansons en classe

| Période d'alimentation: La collation | |
|--------------------------------------|---|
| Lieu | Dans la classe, autour de la grande table Mélodie est souvent assise à son bureau près de la porte, parfois derrière un paravent. Karl est parfois près de l'armoire en bois, avec sa tablette de fauteuil roulant. |
| Temps | Variable le matin : débute entre 9h30 et 10h30 (parfois 10h50 si retour d'éducation physique); dure environ 15 minutes Vers 14 :30 en après-midi (durée de 15 minutes) La collation est une transition entre deux activités d'enseignement. |

| | |
|-----------------------|--|
| Participants | <p>Tous les élèves du groupe (varient selon les absences)</p> <p>Daphnée (parfois à l'ordinateur ou en train de placer du matériel)</p> <p>Amélie ou Louise</p> <p>David</p> <p>Andréa</p> <p>Les élèves demeurent assis jusqu'à ce que les adultes donnent une autre consigne.</p> |
| Objectifs ("ends") | <p>Manger une collation.</p> <p>Prendre des médicaments pour Mélodie</p> <p>Demander de l'aide (élève)</p> <p>Se détendre après la collation (seulement les élèves qui terminent rapidement)</p> |
| Actions | <p>Activités :</p> <p>L'élève va chercher sa boîte à lunch.</p> <p>L'élève initie pour demander de l'aide.</p> <p>L'élève initie pour parler aux adultes.</p> <p>Les adultes initient parfois pour parler aux élèves.</p> <p>Les élèves mangent assis à leur place.</p> <p>Les élèves jettent leurs déchets dans la poubelle.</p> <p>Les élèves rangent leur boîte à lunch.</p> <p>Les adultes lavent la bouche des élèves.</p> <p>Matériels :</p> <p>table hexagonale et chaises</p> <p>napperon (Antoine)</p> <p>boîtes à lunch</p> <p>collations</p> <p>verre</p> <p>débarbouillette/guenille</p> <p>poubelle</p> |

| | |
|-----------------------|---|
| Environnement humain | <p>Les élèves sont assis autour de la table Bruit des adultes qui parlent entre eux. Bruits de bouche des élèves. Bruits des emballages de collation. Bruits des échanges entre les élèves et les adultes Bruits de l'évier (eau et objets déposés) Bruits des objets déposés dans la poubelle Bruits des chaises par terre Mélodie qui rit en entendant Karl musique à l'ordinateur (très rarement)</p> <p>Certains élèves peuvent aller dans l'aire de jeux lorsqu'ils ont terminé. Antoine est parfois envoyé en souliers lunaires. Karl part parfois avec la préposée durant la collation et revient ensuite. Des élèves se lèvent pour aller ranger leur boîte à lunch et mettre leurs déchets dans la poubelle. Les adultes s'assoient parfois avec les élèves autour de la table, ou restent debout derrière eux.</p> |
| Schéma interactionnel | <p>Thèmes principalement abordés :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alimentation - Hygiène (nettoyer la table, nettoyer les mains et la bouche) - Rangement (boîte à lunch, déchets) <p>Échantillon de 73 séquences R : 56% L : 26% RL : 18%</p> |

| Enseignement individuel et travail individuel/panier de travail | |
|---|---|
| Lieu | <p>Dans la classe Un élève est assis à la table hexagonale avec l'enseignante Un ou deux autres élèves sont assis à un bureau face au mur L'enseignante est assise sur son tabouret roulant et se déplace derrière les élèves.</p> |
| Temps | <p>Généralement en après-midi de 13h30 à 14h30</p> <p>Avant : détente Après : collation</p> |

| | |
|--------------------------|---|
| Participants | <p>Myriam, Antoine, Noémie en travail individuel (parfois en enseignement avec Daphnée)</p> <p>Karl fait plus souvent de l'enseignement individuel</p> <p>Daphnée</p> <p>Andréa</p> <p>Le groupe est divisé en sous-groupes</p> <p>David et Louise accompagnent les autres élèves en motricité à l'extérieur de la classe</p> |
| Objectifs ("ends") | <p>Réaliser des apprentissages individuels</p> <p>Exercer l'attention de l'élève</p> <p>Développer l'autonomie (en travail individuel)</p> <p>Travailler la motricité fine</p> |
| Actions | <p>Activités :</p> <p>L'élève fait son panier de travail.</p> <p>L'enseignante explique à l'élève comment réaliser son travail.</p> <p>L'enseignante encourage l'élève.</p> <p>L'enseignante attire l'attention de l'élève.</p> <p>Les élèves demeurent assis.</p> <p>L'élève demande de l'aide.</p> <p>Matériels :</p> <p>Tables et chaises</p> <p>Paniers de travail</p> <p>Étagères (pour y prendre et y déposer les paniers de travail)</p> <p>Récompense (aliment ou image d'une récompense choisie par l'élève)</p> |
| Environnement humain | <p>Bruits du matériel sur la table</p> <p>Bruits des élèves qui parlent ou font des bruits.</p> <p>Les adultes parlent aux élèves.</p> <p>Les adultes parlent entre eux (lorsqu'un intervenant entre en classe)</p> <p>Bruits et voix provenant du corridor</p> |
| Schéma interactionnel | <p>Thèmes principalement abordés :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Travail à effectuer et matériel utilisé - récompense - comportements des élèves |

| Activité de groupe: musicothérapie | |
|------------------------------------|--|
| Lieu | Dans la classe. La table hexagonale centrale est tassée sur le côté. Les élèves sont assis sur une chaise et forment un demi-cercle face à l'enseignante |
| Temps | En avant-midi de 10h40 à 11h10 environ Avant : la collation Après : la récréation de 15 minutes à l'extérieur |
| Participants | Tous les élèves de la classe Mélodie est parfois mise un peu à l'écart du groupe, accompagnée par Louise Daphnée David Andréa |
| Objectifs ("ends") | Chanter des chansons connues Jouer des instruments de musique Attendre son tour Demeurer assis sur sa chaise |
| Actions | Activités : L'élève chante avec l'enseignante. L'élève joue avec la guitare, le tambour, la cymbale, le xylophone, les tubes. L'enseignante chante et donne des consignes aux élèves. Les élèves demeurent assis. Matériels : Chaises Guitare Armoire contenant les instruments de musique |

| | |
|-----------------------|--|
| Environnement humain | <p>Musique de la guitare Musique des autres instruments Voix de l'enseignante et des élèves qui chantent Bruits des élèves et des adultes qui parlent. Tous les élèves émettent des sons ou des mots. Des élèves d'autres classes cognent parfois à la porte pour venir porter les cabarets du dîner</p> |
| Schéma interactionnel | <p>Thèmes principalement abordés :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Instruments de musique - Chansons - Parties du corps - Comportement des élèves <p>Échantillon de 47 séquences R : 30% L : 25.5% RL : 44.5%</p> |

| Activité de groupe: cuisine | |
|-----------------------------|--|
| Lieu | <p>Dans le laboratoire de cuisine. Les élèves sont répartis sur 3 tables et se lèvent pour aller à l'évier, au réfrigérateur ou près du poêle.</p> |
| Temps | <p>En après-midi de 13h30 à 14h30, une fois par mois le lundi après-midi</p> <p>Avant : la détente Après : généralement la collation</p> |
| Participants | <p>Tous les élèves de la classe Mélodie est généralement assise seule à sa table Denise (enseignante-spécialiste en cuisine) Daphnée Amélie ou Louise David Andréa</p> |
| Objectifs ("ends") | <p>Exécuter les étapes d'une recette avec aide Découvrir de nouveaux aliments Goûter à de nouveaux plats apprêtés par les élèves</p> |

| | |
|-----------------------|--|
| Actions | <p>Activités :</p> <p>L'élève initie pour parler aux adultes. Les adultes initient pour parler aux élèves. Les élèves se lavent les mains. Les élèves enfilent leur tablier Les élèves demeurent assis sauf lorsqu'une consigne est donnée. Les élèves prennent, versent, mélangent, apportent des ingrédients Les élèves utilisent le matériel de la cuisine (mélangeur, ustensiles, spatules, poêle, grille-pain, etc.) Les élèves goûtent au plat préparé.</p> <p>Matériels :</p> <p>3 tables rectangulaires et chaises tabliers équipement de cuisine aliments débarbouillette/guenille poubelle</p> |
| Environnement humain | <p>Bruits ou voix provenant de la cafétéria adjacente au laboratoire de cuisine Bruits des élèves qui parlent ou font des bruits. Les adultes parlent aux élèves. Les adultes parlent entre eux. Bruits des équipements de cuisine Bruit de l'eau qui coule de l'évier</p> |
| Schéma interactionnel | <p>Thèmes principalement abordés :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aliments - Matériel dans la cuisine - Étapes à réaliser lors de la recette - Hygiène <p>Échantillon de 93 séquences R : 40% L : 26% RL : 34%</p> |

| Chansons en classe | |
|-------------------------|---|
| Lieu | Dans la classe, généralement près de l'ordinateur (pour la musique) |
| Temps | <p>En tout temps (les adultes exigent parfois que les élèves mangent ou terminent leur travail avant d'avoir le droit de chanter)</p> <p>Détente : peu de chansons, car les élèves doivent garder le silence ou chuchoter.</p> <p>Souvent avant la récréation des élèves et en fin de journée.</p> |
| Participants | <p>Karl – David (duo auquel se mêlent parfois Daphnée et d'autres élèves)</p> <p>Noémie s'approche parfois de l'ordinateur lorsqu'il y a de la musique et des chansons</p> <p>Myriam rejoint souvent les élèves ou les adultes qui chantent.</p> <p>Mélodie rit quand elle entend Karl chanter.</p> |
| Objectifs ("ends") | <p>Récompenser un élève méritant</p> <p>S'amuser lors d'un temps libre</p> |
| Actions | <p>Activités :</p> <p>Chanter avec chanson à l'ordinateur (Karl, Noémie, adultes)</p> <p>Fredonner sans musique ou instrument (Karl ou adultes)</p> <p>Danser ou se balancer sur place</p> <p>Matériels :</p> <p>Chaises</p> <p>Ordinateur</p> |
| Environnement humain | <p>Bruits de la musique à l'ordinateur.</p> <p>Bruits des élèves et des adultes qui chantent ou qui rient.</p> <p>Les autres élèves attendent ou font autre chose quand seulement une partie chante.</p> |

| | |
|--------------------------|---|
| Schéma interactionnel | <p>Thèmes principalement abordés:</p> <ul style="list-style-type: none">- Titre des chansons- Paroles des chansons <p>Échantillon de 25 chansons</p> <p>R : 32%</p> <p>L : 56%</p> <p>R avec échange L : 12%</p> |
|--------------------------|---|

APPENDICE A

EXEMPLES DE L'APPLICATION DE L'ABA

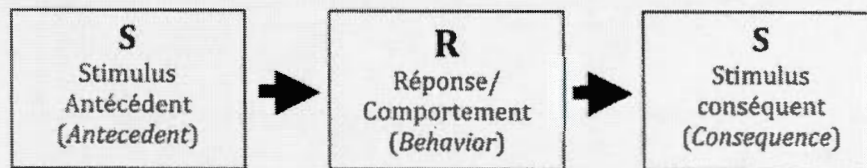


Figure 2.1 Relations entre les stimuli antécédents (S), le comportement (R) et les stimuli conséquents (S)

Comme nous l'avons vu dans le paragraphe introductif, ce paradigme peut être également représenté par le schéma suivant :

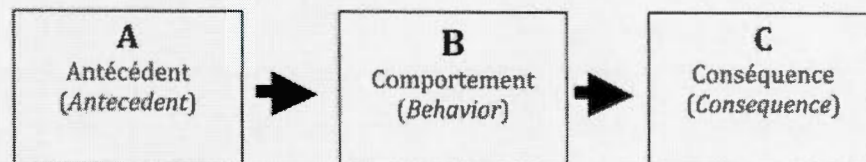


Figure 2.2 Relations entre les stimuli antécédents (A), le comportement (B) et les conséquences (C)

Source : Magerotte et Willaye, 2010 ; p.32

EXAMPLE: Teaching a receptive label

| ANTECEDENT ("A") | BEHAVIOR ("B") | CONSEQUENCE ("C") |
|------------------|--------------------------------|--|
| "touch juice" | touches juice; good attention | "great" |
| "touch cookie" | touches cookie; good attention | "terrific" |
| "touch juice" | touches juice; poor attention | "OK" |
| "touch cookie" | touches juice; good attention | "uh-uh" |
| "touch cookie" | no response; poor attention | no reinforcement (student must understand what this consequence means) |
| "touch cookie" | no response; poor attention | "You're not looking"; "too slow"; etc. |

Source : Leaf, Taubman, McEachin, 2008 ; p.258

Tableau 9.2 Exemple de procédure de renforcement différentiel d'un comportement

| Stimulus | | Comportement | | Renforceur |
|-----------------------|---|---------------|---|--|
| - voir son enseignant | → | dire « papa » | → | pas de réaction |
| - voir son papa | → | dire « papa » | → | le papa l'embrasse et le serre dans ses bras |

Cette même procédure peut s'appliquer lorsqu'il y a plusieurs stimuli et aussi plusieurs réponses.

Tableau 9.3 Exemple de procédure de renforcement différentiel de plusieurs comportements

| Stimulus | | Comportement | | Renforceur |
|-----------------------|---|-----------------------------|---|---------------------|
| - voir son enseignant | → | dire : « Bonjour monsieur » | → | l'enseignant répond |
| - voir son enseignant | → | dire : « Bonjour papa » | → | pas de réaction |
| - voir son papa | → | dire : « Bonjour papa » | → | le papa répond |
| - voir son papa | → | dire : « Bonjour monsieur » | → | pas de réaction. |

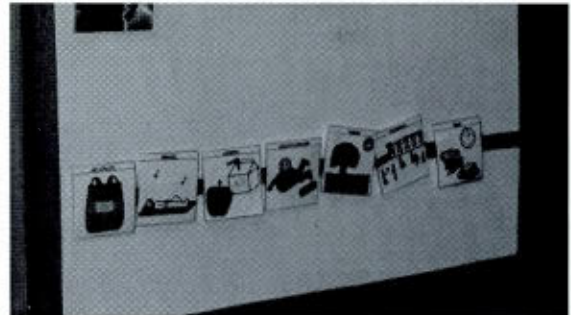
Source : Magerotte, Willaye, 2010 ; p.129

APPENDICE B

EXEMPLES DE L'APPLICATION DE L'APPROCHE TEACCH



Exemple de structure de l'espace



Exemple de supports visuels individualisés



Exemples de tâches individuelles (paniers de travail)

APPENDICE C

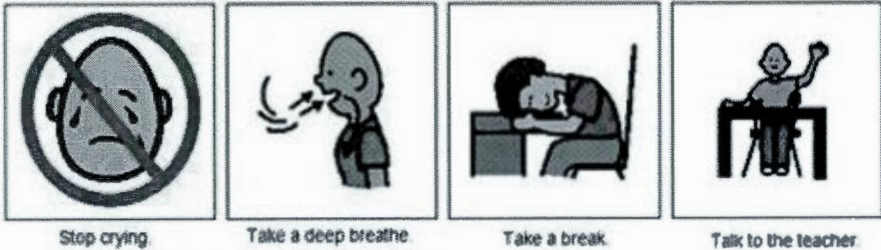
LES APPROCHES BASÉES SUR LA SOCIALISATION :

EXEMPLE DE SCÉNARIO SOCIAL

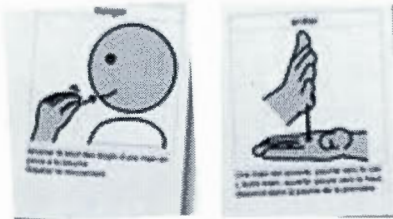


APPENDICE D

EXEMPLES DE SYSTÈMES DE COMMUNICATION



Exemple de pictogrammes utilisés en support visuel



Exemple de pictogestes des mains animées Exemple de système PECS
(Source : Demers, Deschênes, Dugas; 1994)

RÉFÉRENCES

- Aguado, G., Narbona, J. (2000). Langage et déficience mentale. Chap in *Le langage de l'enfant : aspects normaux et pathologiques*, 2^e éd. Paris : Masson, p. 370.
- American Psychiatric Association. (2013). *DSM-5 : Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5^e éd.). Arlington : American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (2004). *DSM-IV-TR : manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (4^e éd. Texte révisé). Paris : Masson.
- André-Larochebouvry, D. (1984). *La conversation quotidienne*. Paris : Crédif, 196p.
- Austin, J. L. (1970). *Quand dire c'est faire*. Paris : Éditions du Seuil, 184p.
- Autisme Montréal. (2011). *Situation de l'autisme au Québec*. Récupéré de: <http://www.autisme-montreal.com/freepage.php?page=48.21.27>
- Beaud, S., Weber, F. (1997). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La découverte, 328p.
- Bélisle, R. (2001). Pratiques ethnographiques dans les sociétés lettrées : l'entrée sur le terrain et la recherche impliquée en milieux communautaires. *Recherches qualitatives*, Vol. 22, pp. 55-77.
- Baghdadli, A. Noyer, M., Aussilloux, C. (2007). *Interventions éducatives, pédagogiques et thérapeutiques proposées dans l'autisme*. Montpellier : CREA- Centre régional pour l'enfance et l'adolescence inadaptées-Languedoc Roussillon.
- Bates, E. (1979). *The Emergence of Symbols : Cognition and Communication in Infancy*. New-York : Academic Press, 387p.
- Blanche-Benveniste, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.
- Blanchet, P. (2000). *Linguiste de terrain, méthode et théorie (une approche ethno-sociolinguistique)*, Presses Universitaires de Rennes.

- Boysson-Bardies, B. (2003). *Comment la parole vient aux enfants: De la naissance jusqu'à deux ans*. Paris: Odile-Jacob, 297p.
- Bondy, A., Frost, L. (1994). Delaware Autistic Program. The Picture Exchange Communication System. Focus on Autistic and Other Developmental Disabilities. *Sage publications Ltd*. Vol. 3, No. 9 (août 1994), p. 1-19.
- Bouthat, C. (1993). *Guide de présentation des mémoires et thèses*. Montréal : Chantal Bouthat et Université du Québec à Montréal, 110 p.
- Bres, J. (1999). L'entretien et ses techniques. In *L'enquête sociolinguistique*, sous la dir. de L.-J. Calvet et P. Dumont, p.61-75. Paris : L'Harmattan.
- Brigaudiot, M.; Danon-Boileau, L. (2002). *La naissance du langage dans les deux premières années*. Paris : Presses universitaires de France, 207 p.
- Cantin, C., Mottron, L. (2004). Pédagogie et réadaptation spécialisée pour les enfants avec un trouble envahissant du développement sans déficience intellectuelle au niveau primaire. *Revue de psychoéducation*, Vol. 33, No 1, p.93-115.
- Cazden, C.B. (1983). Adult Assistance to Language Development: Scaffolds, models and direct instruction. In RP Parker, et FR Davis (ed), *Developing literacy*, International Reading Association. p.3-18.
- Cefaï, D. (2010). *L'engagement ethnographique*. Paris : Éditions de l'école des hautes études en sciences sociales.
- Cefaï, D. (2003). *L'enquête de terrain*. Paris : La découverte.
- Chauvier, É. (2011). *Anthropologie de l'ordinaire : une conversion du regard*. Toulouse : Éditions Anacharsis, 170 p.
- Chomsky, N. (2012). *Le langage et la pensée*. Paris : Éditions Payot & Rivages, 362p.
- COPEX, Rapport du Comité Provincial de l'enfance inadaptée. (1976). *L'Éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*. Québec: Ministère de l'Éducation, Bibliothèque Nationale du Québec.
- Danon-Boileau, L. (2002). *Des enfants sans langage*. Paris : Éditions Odile Jacob.

- Danon-Boileau, L. (2004). *Les troubles du langage et de la communication chez l'enfant*, Coll. Poche.
- Demers, S., Deschênes, A.-M., Dugas, B. (1994). *Les mains animées répertoire de gestes préparé à l'intention des personnes ayant une déficience intellectuelle*. S.I. Centre d'accueil Sénécal. 2^e édition.
- Dolz, J. Schneuwly, B., de Pietro, J.-F. (2009). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*. Issy-les-Moulineaux France : ESF éditeur.
- Dufour, A. (1997). *Histoire de l'éducation au Québec*. Montréal: Boréal. 123 p.
- Fecteau, S., Mottron, L., Berthiaume, C., Burack, J. A. (2003). Developmental Changes of Autistic Symptoms. *Autism*, 7, 255-268.
- Fombonne, E. (2005). Epidemiology of Autistic Disorder and Other Pervasive Developmental Disorders. *Journal of Clinical Psychiatry*, 66 (Suppl. 10), 3-8.
- Fombonne, E. (2003). Epidemiological Surveys of Autism and Other Pervasive Developmental Disorders: An Update. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol 33, No 4 (August), p. 373.
- Fombonne, E., Chakrabarti, S. (2005). Pervasive Developmental Disorder in Preschool Children: Confirmation of High Prevalence. *The American Journal of Psychiatry*, Vol 162, No 6, p.1133-1141.
- Fondation québécoise de la déficience intellectuelle. (2012). *Comprendre la déficience intellectuelle*. Récupéré de www.fqdi.ca
- Frith, U. (1992). *L'énigme de l'autisme*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne, 1*, Paris : Minuit.
- Gray Center. (2011). *Social Stories*. Récupéré de <http://www.thegraycenter.org/social-stories/what-are-social-stories>.
- Greenspan, S. I. (1998). *L'esprit qui apprend : affectivité et intelligence*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Greenspan, S. I., Wieder, S. (2003). Climbing the symbolic ladder in the DIR model through floor time/interactive play. *SAGE publications and The National Autistic Society*, Vol. 7 (4), p. 425-435.

- Greenspan, S. I., Wieder, S. (2006). *Engaging Autism: Using the Floortime Approach to Help Children Relate, Communicate, and Think*. Cambridge, MA: Da Capo Press, Lifelong Books, 434pp.
- Greenspan, S. I. (2011). What is the DIR®/Floortime™ Model? In *The Interdisciplinary Council on Developmental & Learning Disorders*. Récupéré de <http://www.icdl.com/dirFloortime/overview/documents/WhatisDIR.pdf> page consultée le 25 janvier 2012.
- Gumperz, J. (1989). *Engager la conversation : introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris : Les Éditions de Minuit, 185 p.
- Hardy, M. (1999). Pratiquer à l'école une pédagogie interactive. In *Revue française de pédagogie*, no 129 (octobre-novembre-décembre), p. 17-28.
- Hatchuel, F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre : Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : Éditions La Découverte, 159 p.
- Honda, H., Shimizu, Y, Misumi, K., Imai, M., et Nitto, Y. (2005). Cumulative incidence of childhood autism: a total population study of better accuracy and precision. *Developmental Medicine and Child Neurology*, vol. 47, p. 10-18.
- Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*, Paris : Didier.
- Jacques, L., Tremblay, G. (2005). Habiletés de communication chez des enfants présentant un trouble envahissant du développement ou une trisomie: profils comparatifs. In *Revue québécoise de psychologie*, Vol 26, No 3, p.121-139.
- Jordan, R., Powell, S. (1995). *Understanding and Teaching Children with Autism*. Chichester : J. Wiley, 175p.
- Karsenti, T., Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP. 316 p.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours : théorie et fonctionnement*. Paris : Nathan, 200 p.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2006). *Les interactions verbales: Approche interactionnelle et structure des conversations*. T.1. Paris : Armand Colin.

- Leaf, F., Taubman, M. et McEachin, J. (2008). *It's Time for School: Building Quality ABA Educational Programs for Students with Autism Spectrum Disorders*. New York: DRL Books.
- Le Gouill, A.-M., Plante, G. (2011). *Les pictogrammes II : en route vers l'autonomie : trousse pédagogique pour faciliter la communication*. Cookshire-Eaton : Éditions Milmo.
- Lemay, M. (2004). *L'autisme aujourd'hui*. Paris. Odile Jacob.
- Lentin, L. (1984). *Comment apprendre à parler à l'enfant : Aperçu d'une expérience en cours* (9^e édition). Paris : Les Éditions ESF, 161 p.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., Boutin, G. (1997). *Recherche qualitative : fondements et pratique*. Montréal : Éditions nouvelles, 124 p.
- Lovaas, O.I. (1987). Behavioral Treatment and Normal Educational and Intellectual Functioning in Young Autistic Children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol. 55, No 1, p.3-9.
- Lichtman, M. (2010). *Qualitative Research in Education: a User's Guide*. SAGE Publications Inc. 265 p.
- Magerotte, G., Willaye, É. (2010). *Intervention comportementale Clinique : se former à l'A.B.A.* Bruxelles : De Boeck, 339p.
- Martineau, S. (2004). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Actes du colloque L'instrumentation dans la collecte des données*, UQTR, 26 novembre 2004. Récupéré de http://www.recherche-qualitative.qc.ca/ISSN_revis/SMartineau%20HS2-issn.pdf
- Mercier, C., Boyer, G., Langlois, V. (2010). *Suivi opérationnel du Programme d'intervention comportementale intensive (ICI) à l'intention des enfants ayant un trouble envahissant du développement (TSA) 2005-2006-2007 : Rapport présenté à la Fédération québécoise des CRDITED*. Québec : Équipe de recherche en partenariat FQRSC Déficience intellectuelle, troubles envahissants du développement et intersectorialité.
- Merriam, S.B. (1988). *Case Study in Education: A qualitative Approach*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Mesibov, G. (1995). *Autisme : Le défi du programme TEACCH*. Paris : Pro Aid Autisme, 200p.

- Ministère de l'Éducation. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves: Politique de l'adaptation scolaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, version approuvée, éducation préscolaire, enseignement primaire*. SBN 2-550-46697-7. Québec: Les Publications du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du loisir et du Sport. (2008). *Déclaration des clientèles scolaires*.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). *Document à l'appui à la réflexion : Rencontre sur l'éducation des élèves handicapés ou en difficulté*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Programme éducatif destiné aux élèves ayant une déficience intellectuelle profonde : Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2003). *Un geste porteur d'avenir : Des services aux personnes présentant un trouble envahissant du développement, à leurs familles et à leurs proches*. La Direction des communications du ministère de la Santé et des Services sociaux. Récupéré de <http://publications.msss.gouv.qc.ca/acrobat/f/documentation/2002/02-820-01.pdf>
- Mottron, L. (2004). *L'autisme : une autre intelligence*. Montréal : Mardaga, 241 p.
- Noisieux, M. (2009). *Surveillance des troubles envahissants du développement chez les enfants de 4 à 17 ans de la Montérégie, 2000-2001 à 2007-2008*. Direction de santé publique de la Montérégie, Longueuil, 56 p.
- Odier-Guedj, D. (2013). Enseigner une activité au coeur de l'inclusion. *NRAIS*, avril 2013, p. 243-259.
- Odier-Guedj, D. (2013). Les approches interactionnelles à l'école. *Journal L'Express*, Fédération Québécoise de l'Austisme.

- Odier-Guedj, D. (2010). Quand faire vaut mieux que dire: langage et travail de l'enseignant spécialisé dans une classe TEACCH. REVEL, *revues électroniques de l'UNS*. Récupéré de <http://revel.unice.fr/symposia/actedusoin/?id=658>
- Office des personnes handicapées du Québec. (2011). *Passerelle*, Vol 3 No 1. Bibliothèque des archives nationales du Québec.
- Paillé, P. (2009). La recherche qualitative : une méthodologie de la proximité. In *Problème sociaux Tome III : Théories et méthodologies de la recherche*, sous la dir. De Henri Dorvil, p.409-443. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner : une invitation au voyage*. Paris : ESF.
- Pinker, S. (1994). *The Language Instinct*. New-York: William Morrow and Company, 494p.
- Prizant, B. M. (1983). Language Acquisition and Communicative Behavior in Autism : Toward an Understanding of the « Whole » of it". *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 48-3, 296-307.
- Proulx, J.-P. (2009). *Le système éducatif du Québec : de la maternelle à l'université*. Montréal : Chenelière Éducation, 332 p.
- Rogé, B. (2003). *Autisme, comprendre et agir : Santé, éducation, insertion*. Paris : Dunod, 209p.
- Rondal, J.L. (1983). *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*. Bruxelles : Mardaga.
- Sauvage, J. (2003). *L'enfant et le langage : une approche dynamique et développementale*. Paris : L'Harmattan. 193p.
- Searle, J. R. (1982). *Sens et expression : études de théorie des actes de langage*. Paris : Les Éditions de Minuit. 243p.
- Schopler, E. (1994). *Profil psycho-éducatif (PEP-R) : Evaluation et intervention individualisée pour enfants autistes ou présentant des troubles du développement*. De Boeck.

- Schopler, E., Mesibov, G. B., Hearsey, K. (1995). Structured teaching in the TEACCH system. In E. Schopler & G. B. Mesibov (Eds.), *Learning and cognition in autism*, New York: Plenum Press, pp. 243-268.
- Schopler, E., Reichler, RJ, Lansing, M. (2000). *Stratégies éducatives de l'autisme et des autres troubles du développement*. Paris : Masson.
- Simonpoli, J.F. (1991). *La conversation enfantine*. Paris :Hachette
- Spicer, P., Le Houezec-Jacquemain, F. (2002). Les méthodes ethnographiques, la psychanalyse et, et la recherche sur les interventions précoce. *Devenir*, 2002/4 Vol. 14, p. 389-399.
- Sussman, F. (2004). *More than Words : A Guide to Helping Parents Promote Communication and Social Skills in Children with Autism Spectrum Disorder*. Toronto: The Hanen Center.
- Thurler, M., Maulini, O. (2007). L'organisation du travail scolaire : la penser pour la faire évoluer. Chap. in *L'organisation du travail scolaire : Enjeu caché des réformes?*, p. 1-35. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Van der Straten, A. (1991). *Premiers gestes, premiers mots : Formes précoces de la communication*. Paris : Éditions du Centurion, 316 p.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute/SNÉDIT, p. 536.
- Weitzman, E., Greenberg, J. (2008). *Apprendre à parler avec plaisir : comment favoriser le développement social et langagier des enfants dans le contexte des centres de la petite enfance*. Toronto : Centre Hanen, 397 p.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*, 2e éd. Thousand Oaks: SAGE Publications, 171 p.